# Paedagogium

Digitized by Google

GENERAL LIBRARY
OF
UNIVERSITY OF MICHIGAN

PRESENTED BY
Dr. Ernst Voss
14 Nov. 1895

Digitized by Google

GENERAL LIBRARY
OF
UNIVERSITY OF MICHIGAN

PRESENTED BY
Dr. Ernst Voss
14 Nov. 1895

Digitized by Google

Digitized by Google

Digitized by Google

Digitized by Google

# PAEDAGOGIUM.

Monatsschrift

für

## Erziehung und Unterricht.

Herausgegeben

von

**Dr. Friedrich Dittes.**

V. Jahrgang, 1883.

Leipzig
Verlag von Julius Klinkhardt
1883.

5-2095

Digitized by Google

## Mitarbeiter des fünften Jahrganges.


Friedrich Ascher, Major i. P. in Leoben. † S. 276.
R. Bluhm, Sprachlehrer in Leipzig. S. 639. 739.
Dr. Friedrich Dittes. S. 18. 202. 282. 331. 394. 446. 452. 455. 511. 518. 587. 705. 706. 758.
Dr. Dronke, Gymnasialdirector in Trier. S. 606.
Fr. Friesicke, Rector in Freienwalde a. O. S. 720.
F. Frisch, Lehrer und Redacteur in Klagenfurt. S. 134. 199 etc.
A. Goerth, Schuldirector in Insterburg. S. 459.
H. Große, Lehrer in Halle. S. 251.
A. Grüllich, Schulrath in Löbau. S. 85. 163. 222.
Chr. Hamann, Seminarlehrer in Hamburg. S. 299.
J. Hufschmidt, Lehrer in Unna. S. 264. 386.
M. Jahn, Lehrer in Leipzig. S. 523.
E. Jordan, Lehrer in Wien. S. 117.
Dr. Alfr. Katterfeld in Straßburg. S. 476.
Dr. H. Keferstein, Seminarlehrer in Hamburg. S. 647.
A. Kleinschmidt, Seminarlehrer in Bensheim. S. 1. 352. 424.
Frau S. Kroh, Sprachlehrerin in Breslau. S. 440.
Th. Landmann, Rector in Schwetz. S. 643.
F. Mähr, Prof. in Triest. S. 295.
L. Mittenzwey, Lehrer in Leipzig. S. 615.
Dr. Mohr in Würzburg. S. 203.
K. Moißl, Lehrer in Außig. S. 505.
H. Morf, Seminardirector in Winterthur. S. 545. 627. 673.
Dr. Muggenthaler in München. S. 207.
W. Nagl in Wien. S. 63. 315. 373.
Dr. K. Pilz in Leipzig. S. 535.
Dr. H. Preiß in Königsberg. S. 245. 395.
O. Schier, Lehrer in Brünn. S. 51. 108.


Digitized by Google

F. Schlinkert in Wien. S. 196. 391. 689.
Dr. Paul Schramm in München. S. 564.
Dr. Fritz Schultze, Prof. in Dresden. S. 67. 139.
Dr. J. H. Schwicker, Prof. in Budapest. S. 29.
H. Tiemann, Rector in Berleburg. S. 707.
Th. Vernaleken, Seminardirector i. P. in Graz. S. 2.
Hugo Weber, Lehrer in Leipzig. S. 306. 358.
Fr. v. Werder, Rector in Esens. S. 267.
Dr. F. Willomitzer, Prof. in Wien. S. 191.

Überdies die Fachreferenten des „Literaturblattes“ und die Correspondenten der Rundschau.

Digitized by Google

# Inhalt.

## a. Nach der Reihenfolge verzeichnet.


| | Seite |
|---|---|
| Aufruf. Kleinschmidt | 1 |
| Die ersten Eindrücke. Vernaleken | 2 |
| Erziehung zur Gewissenhaftigkeit und Pflichttreue. Dittes | 18 |
| Die Realschulfrage in Ungarn. Schwicker | 29 |
| Die Bedeutung der Neuschule für Österreich. Schier | 51. 108 |
| Ehre, dem Ehre gebürt. Nagl | 63 |
| Kritik der Geisterseherei. Schultze | 67. 139 |
| Wichtige Grenzen im Volksschulunterrichte. Grüllich | 85. 163. 222 |
| Der achte allgemeine österreichische Lehrertag in Reichenberg. Jordan | 117 |
| Pädagogische Rundschau. Frisch | 134 |
| Fordert die Mathematik ein besonderes Talent? | 189 |
| Orthographische Übungsbücher. Willomitzer | 191 |
| Clericale Volksschriften. Schlinkert | 196 |
| Der dreizehnte deutsch-amerikanische Lehrertag. Frisch | 199 |
| Nachrichten und Glossen. Dittes | 202 |
| Die Wichtigkeit der Ideenassociation für die Pädagogik. Mohr | 203 |
| Eine Schulrede auf dem Münchner Rathhause. Muggenthaler | 207 |
| Die Entomologie in der Schule. Preiß | 245 |
| Über den Congress für Handfertigkeitsunterricht und Hausfleiss in Leipzig (1882). Große | 251 |
| Dem Andenken Diesterwegs. Hufschmidt | 264 |
| Die Individualität und ihr Einfluss auf Erziehung und Unterricht. v. Werder | 267 |
| Worin liegt der Kernpunkt aller Erziehung? Ascher | 276 |
| Die Bedeutung der Lehrervereine in unserer Zeit. Dittes | 282 |
| Zur Sprachenfrage. Mähr | 295 |
| Der selbstständige Anschauungsunterricht. Hamann | 299 |
| Fortbildungsschule und Leben. Weber | 306. 358 |
| Lehrer, Bauernabende und Volksstudien. Nagl | 315. 373 |
| Die Sprachenfrage, mit besonderer Beziehung auf Lehrerbildung. Dittes | 331 |
| Die Überbürdungsfrage und die Volksschule. Kleinschmidt | 352. 424 |
| Mittheilungen aus dem liberalen Schulverein Rheinlands und Westfalens. Hufschmidt | 386 |


Digitized by Google

Seite

Ehre, dem Ehre gebürt. Schlinkert . . . . . 391
Zum Reichenberger Lehrertage. D . . . . . 394
Österreichisches. D. . . . . 394
Die Wurzel der Idealität. Preiß . . . . . 395
Sprachunterricht. Kroh . . . . . 440
Bemerkungen zu einer pädagogischen Psychologie. Dittes . . . . . 446
Friedrich Ascher. Dittes . . . . . 452
Pädagogische Rundschau . . . . . 455
Fromme Wünsche. Goerth . . . . . 459
Roger Aschams pädagogische Ansichten. Katterfeld . . . . . 476
Etwas vom Nebensatze. Moißl . . . . . 505
Blicke in die Literatur. Dittes . . . . . 511
Pädagogische Rundschau . . . . . 518
Die zwei Arten des Gedankenlaufs. Jahn . . . . . 523
Das Elternhaus und die pädagogische Presse. Pilz . . . . . 535
Frauenbilder aus Pestalozzis Lebenskreis. Morf . . . . . 545. 627. 673
Bremer Tage. Schramm . . . . . 564
Über den gegenwärtigen Stand der deutschen Pädagogik. Dittes . . . . . 587
Über die Pflege des Wahrheitssinnes in der Schule. Dronke . . . . . 606
Die erziehliche Bedeutung der Klöster. Mittenzwey . . . . . 615
Eine französische Stimme über das höhere Unterrichtswesen Deutschlands. Bluhm . . . . . 639
Die Ressortverhältnisse der höheren Mädchenschulen in Preußen. Landmann . 643
Schule und Leben in ihren gegenseitigen Anforderungen. Keferstein . . . . 647
Vorschläge zur Volksbildung. Schlinkert . . . . . 689
Heinrich Schaumberger . . . . . 705
Christian Liebermann . . . . . 706
Die moderne Naturanschauung und der biblische Religionsunterricht. Tiemann . 707
Streiflichter. Friesicke . . . . . 720
Zur Förderung des französischen Unterrichts, insbesondere auf Realgymnasien. Bluhm . . . . . 739
Pädagogische Rundschau . . . . . 744
Schlusswort zum fünften Jahrgange. Dittes . . . . . 758

---

**b. Logisch geordnet.**

I. Zur anthropologischen Grundlegung.

Bemerkungen zu einer pädagogischen Psychologie . . . . . 446
Blicke in die Literatur (Metaphysik, Darwinismus, Freiheitslehre) . . . . . 511
Die ersten Eindrücke . . . . . 2
Die Individualität und ihr Einfluss auf Erziehung und Unterricht . . . . . 267
Die Wichtigkeit der Ideenassociation für die Pädagogik . . . . . 203
Die zwei Arten des Gedankenlaufes . . . . . 523
Die Wurzel der Idealität . . . . . 395
Kritik der Geisterseherei . . . . . 67. 139
Fordert die Mathematik ein besonderes Talent? . . . . . 189

Digitized by Google

## II. Zur Geschichte der Erziehung und des Unterrichtes.

Seite
Roger Aschams pädagogische Ansichten . . . . . 476
Eine Schulrede auf dem Münchener Rathhause . . . . . 207
Die erziehliche Bedeutung der Klöster . . . . . 615
Frauenbilder aus Pestalozzis Lebenskreis . . . . . 545. 627. 673

## III. Zur allgemeinen Pädagogik.

Aufruf . . . . . 1
Über das teleologische Fundamentalprincip der allgemeinen Pädagogik . . . 514
Worin liegt der Kernpunkt aller Erziehung? . . . . . 276
Erziehung zur Gewissenhaftigkeit und Pflichttreue . . . . . 18
Über die Pflege des Wahrheitssinnes in der Schule . . . . . 606
Das Elternhaus und die pädagogische Presse . . . . . 535
Streiflichter . . . . . 720
Schule und Leben in ihren gegenseitigen Anforderungen . . . . . 647
Vorschläge zur Volksbildung . . . . . 689
Lehrer, Bauernabende und Volksstudien . . . . . 315. 373
Fortbildungsschule und Leben . . . . . 306. 358
Clericale Volksschriften . . . . . 196

## IV. Über Unterricht, Unterrichtsanstalten und Schulerziehung.

Die Bedeutung der Neuschule für Österreich . . . . . 51. 108
Wichtige Grenzen im Volksschulunterrichte . . . . . 85. 163. 222
Die Überbürdungsfrage und die Volksschule . . . . . 352. 424
Der selbstständige Anschauungsunterricht . . . . . 299
Religionsunterricht . . . . . 516
Die moderne Naturanschauung und der biblische Religionsunterricht . . . . 707
Sprachunterricht . . . . . 440
Orthographische Übungsbücher . . . . . 191
Etwas vom Nebensatze . . . . . 505
Zur Förderung des französischen Unterrichts . . . . . 739
Die Entomologie in der Schule . . . . . 245
Fromme Wünsche . . . . . 459
Die Bedeutung der Lehrervereine in unserer Zeit . . . . . 282
Die Sprachenfrage, mit besonderer Beziehung auf Lehrerbildung . . . . . 331
Ehre, dem Ehre gebürt . . . . . 63. 391
Zur Sprachenfrage . . . . . 295
Eine französische Stimme über das höhere Unterrichtswesen Deutschlands . . 639
Die Realschulfrage in Ungarn . . . . . 29
Die Ressortverhältnisse der höheren Mädchenschulen in Preußen . . . . . 643

## V. Zur Charakteristik des gegenwärtigen Schulwesens, Zeitgeschichtliches.

Über den gegenwärtigen Stand der deutschen Pädagogik . . . . . 587
Der achte allgemeine österreichische Lehrertag in Reichenberg . . . . 117. 394
Der dreizehnte deutsch-amerikanische Lehrertag . . . . . 138. 199
Über den Congress für Handfertigkeitsunterricht und Hausfleiß in Leipzig (1882) 251
Mittheilungen aus dem liberalen Schulverein Rheinlands und Westfalens . . 386
Bremer Tage . . . . . 564
Dem Andenken Diesterwegs . . . . . 264

Digitized by Google

Seite

Friedrich Ascher . . . . . 452
Heinrich Schaumberger . . . . . 705
Christian Liebermann . . . . . 706
Pädagogische Rundschau: Amerika . . . . . 138. 518. 519. 757
Belgien . . . . . 457
Deutschland . . 134. 135. 202. 455. 520. 751. 752. 754
Frankreich . . . . . 136. 455. 519
Italien . . . . . 137. 519. 748
Österreich . . . . 135. 137. 138. 394. 456. 521. 756
Portugal . . . . . 136
Russland . . . . . 135. 744
Schweiz . . . . . 137. 202. 521. 754. 755
Spanien . . . . . 135
Ungarn . . . . . 202

## Literaturblatt.

Alphabetisches Verzeichnis der Autoren (resp. Herausgeber oder Titel) derjenigen Werke, welche im vorliegenden Jahrgang recensirt sind. Die Ziffern bezeichnen die Nummern des Literaturblattes.

Andrä 11. Ärztliches Gutachten 8. Assmann 12. Bagatta 2. Bechtel 2. Becker 12. Behrens 4. Benecke (2) 7. Biese 8. Böhme 7. Breitinger 7. Brock 11. Buschmann 9. Coordes (2) 3. Dörfler 3. Dunger 6. Fiedler 8. Fischer 8. Frauer 3. Geistbeck 11. Gennerich 11. Godai 10. Göck 7. Grob 8. Groß 5. d'Hargues 8. Hausmann 8. Häuselmann 10. v. Hayeck 2. Hirt 6. Hoffmann 10. Hofmann 12. Hummel 9. Hunziker 7. Jarz 8. Jonas 11. Israel 1. Klein 5. Kluge 11. Knauer 2. Kohler 2. Kohlrausch 8. Kohn 2. Krebs 2. Krieger 4. Krones 5. 12. Lehmann 9. Leixner 10. Libansky 1. Lyon 6. Maier 10. Mang 5. Marten 8. Menard 12. Meyer 12. Nadler 10. Nettesheim 2. Neurath 1. Nutzer 1. Orelli 9. Österreichisches Schulwesen 9. Pädagogisches Jahrbuch 12. Pilz 5. Ploss 2. 8. Pokorny (2) 3. Polack 7. Projectionskunst 9. Rank 9. Richter 6. Ringger 11. Rissmann 7. Robolsky (2) 9. 12. Rothe 2. Rotter 6. Schäfer 3. Schlessing 3. Schmerz 7. Schmidt 5. Schmid-Schwarzenberg 8. Schurig 1. Sevin 1. Seyffarth 7. Storme 9. Staudacher 10. Theden 8. Töppel (2) 9. 12. Trampler 4. 11. Traumüller 4. Umlauft 9. 12. Walsch 7. Weber 1. 5. Weismann 2. Wershoven (2) 9. 12. Wiemann 12. Wilbrand 6. Wissen der Gegenwart 7. Zeppenfeld 12. Zimmermann 5.

Digitized by Google

## Aufruf.

*Von Seminarlehrer A. Kleinschmidt-Bensheim.*

Die Menschheit krümmt sich bang in dumpfen Wehen,
Wie Wahnsinn murmelt's in den Völkermassen;
Erstickte Wuth und furchtgelähmtes Hassen
Kann rasend plötzlich wieder auferstehen.

Drum auf, bevor das Grässliche geschehen!
Was soll das kläglich matte Gehenlassen?
Den Geist der Zukunft müsst Ihr jetzt schon fassen,
In einem andern Lichte künftig gehen!

Der Roheit wird die Bildung nur zum Damme:
Befreit die Geister, die gefesselt schlafen,
Veredelt, was sich träge wälzt im Schlamme!

Der Völkerfrieden ist der Zukunft Hafen,
Drum dämpft des Völkerhasses rohe Flamme
Und seid nicht länger kalter Selbstsucht Sclaven!



Digitized by Google

## Die ersten Eindrücke.

*Von Th. Vernaleken-Graz.*

Gegenüber den Erörterungen des Herrn Douai über „Sind alle Menschen gleich bildungsfähig?“ (Pædag. III, 4) halte ich mich an folgende Erfahrungssätze:

1. Den Menschen sind verschiedene Anlagen oder Fähigkeiten angeboren, d. h. die Anlagen des A sind nicht gleich denen des B.
2. Die Anlagen des A sind wiederum unter sich ungleich, und der Grad ihrer Entwickelung oder Ausbildung hängt bei normalen Zuständen ab von der Erziehung, aber noch mehr von den Lebensverhältnissen des Individuums, insbesondere von den Einflüssen in der Jugendzeit. Hiezu sollen die folgenden Mittheilungen Belege liefern.

Wie könnten die Menschen gleiche Anlagen haben, wenn nicht zwei Individuen einer und derselben Rasse völlig gleich sind? Wir mögen Millionen Gesichter unter einander vergleichen, jedes wird vom andern verschieden sein.

Die Ansicht, dass im Grunde alle Menschen gleich begabt seien und alle Schuld des Missrathens Einzelner der verkehrten Erziehung zur Last falle, entbehrt jeglichen Grundes. Der Mensch ist ein Kind der Natur und der sittlichen Mächte, die auf ihn einwirken. Mittelmäßigkeit ist das verbreitetste Los, aber sie dient in der Weltordnung wie der Mörtel in einem Bauwerk oder wie das Füllwerk in einer Stickerei.

Die ganze Fortentwickelung der Natur ist in erster Linie bedingt durch die Eigenthümlichkeit des Individuums und die Verschiedenheit seiner Umgebung. Bei Vernunftwesen kommen die körperlichen Zustände dabei nicht in dem Grade in Betracht, als man gewöhnlich glaubt, denn ich habe Menschen gekannt, die mehr oder weniger verkrüppelt waren, aber ihre geistige Entwickelung ließ nichts zu wünschen übrig. In ähnlicher Weise bildet sich auch ein Sinn um so

Digitized by Google

besser aus, je unvollkommener ein anderer ist. Wir nehmen das z. B. wahr bei Blinden und Taubstummen.

Niedere Geschöpfe werden abgerichtet, höhere werden erzogen. Aber selbst die Abrichtung stützt sich nicht auf blos mechanische Wirkung, sondern auf das Verständnis des Thieres. Wie das Thier erst studirt sein will, so noch mehr der junge Mensch, bevor die Ausbildung beginnt. Je früher diese eintritt, um so besser, aber ohne jede Überspannung der Kräfte. Mit Zunahme der Reife wachsen die Anforderungen.

In der Thierwelt ist der Umstand unverkennbar, dass in der Jugend die Charaktereigenschaften noch schlummern und erst in Verbindung mit der Außenwelt und dem geweckten Egoismus des Individuums hervortreten. Am deutlichsten sehen wir dies bei den Raubthieren. Auch die Charaktereigenschaften des Kindes schlummern, und je nach der angeborenen Eigenart entwickeln sie sich durch ihre Umgebung, durch Leitung und Erziehung während der ersten Jahre. Sache des Erziehers ist es zu beobachten und frühzeitig darnach zu handeln. Bei Thieren und bei Menschen ist die Gewohnheit eine starke Macht, darum ist die Gewöhnung ein so bedeutender Factor in der Erziehung. Lässt man den Begehrungstrieb erstarken, so wird es immer schwieriger, die Enthaltsamkeit zu predigen.

Die Eindrücke der Außenwelt werden bei der Erziehung zu wenig beachtet. „Wir alle", sagt Goethe (Eckermann III, 252), „sind collective Wesen, denn wie weniges haben und sind wir, das wir im reinsten Sinne unser Eigenthum nennen! Wir müssen alle empfangen und lernen. Selbst das größte Genie würde nicht weit kommen, wenn es alles seinem eigenen Innern verdanken wollte. Ich habe Künstler gekannt, die sich rühmten, keinem Meister gefolgt zu sein, vielmehr alles ihrem eigenen Genie zu danken zu haben. Die Narren! Als ob sich die Welt ihnen nicht bei jedem Schritte aufdrängte und aus ihnen trotz ihrer eigenen Dummheit etwas machte! Und was ist denn überhaupt Gutes an uns, wenn es nicht die Kraft und Neigung ist, die Mittel der äußern Welt an uns heranzuziehen und unsern höhern Zwecken dienstbar zu machen?"

Erziehung ist Entwickelung zum Humanismus. Dabei gibt uns die Entwickelungslehre Darwins die deutlichsten Fingerzeige. Die Bildung und das Fortschreiten der Sprache, die allmähliche Entwickelung der geistigen Kräfte und der moralischen Eigenschaften des Menschen wäre ohne äußere Einwirkungen und gesellige Anregungen nicht möglich gewesen.



Digitized by Google

Von der Familie und Schule scheint es zu wenig beachtet zu werden, dass gerade die ersten Eindrücke auf den jungen Menschen, auf seine Charakterbildung und seine sittliche und geistige Richtung einen großen Einfluss haben.

Nach dem dritten Lebensjahre erweitert sich bekanntlich der Verkehr des Kindes mit der Außenwelt, und mit der Zunahme der Eindrücke wächst auch die Kraft sie aufzunehmen. Vieles verschwindet zwar wieder unbemerkt, aber anderes wirkt auf die Richtung des Gemüthes und Willens ein, und darum müssen die Eindrücke, welche von der Umgebung kommen, überwacht und geleitet werden. Und dabei kommt viel auf die Gespielen, auf die Dienstboten und die Eltern an. Bei vielen bequemen Müttern ist es Mode geworden, die Kleinen dem ersten besten Kindsmädchen oder parlirenden Gouvernanten zu überlassen. Wenn wir das tadeln, so sagen wir gar nichts Neues. Schon in Platons Vertheidigung des Sokrates lesen wir: „Lieber Kallias", sprach Sokrates, „wenn Deine beiden Söhne Füllen oder Kälber wären, so hätten wir wol einen Aufseher für sie zu nehmen und zu dingen, der sie schön und gut in der ihnen zukommenden Tugend machen sollte. Dieser aber würde wol entweder ein Bereiter oder ein Landmann sein. Da sie aber nun Menschen sind, wen gedenkst Du da als Aufseher für sie zu nehmen? Wer ist einer solchen Tugend, wie die menschliche und bürgerliche ist, kundig?"

Je jünger, desto empfänglicher für Alles; darum sagt auch der große Menschenkenner Shakespeare in seinem Hamlet (1. 3): „Und in der Früh, im frischen Thau der Jugend, ist gift'ger Anhauch am gefährlichsten." Jeder Landmann bestätigt dies, da er erfahren hat, dass Frühlingsfröste eine ganze Ernte vernichten können, und jeder Gärtner weiß, wie die Würmchen im Mai die unentwickelten Rosenknospen verzehren, indem sie sich gerade in das Herz der jungen Triebe setzen. Im Menschenleben geschieht Ähnliches.

Die Einwirkung der Umgebung, der Außenwelt ist ein bedeutender Faktor in der Erziehung. Man sagt zwar, die Eltern erziehen ihre Kinder, allein es ist eine unbestreitbare Erfahrung, dass die Umgebung, die Bekannten und Freunde mindestens eben so viel, oft noch mehr dazu beitragen, und zwar nach der guten oder übeln Seite hin. In großen Städten sieht man abschreckende Beispiele, z. B. man benutzt die Kinder für den kleinen Hausierhandel mit Blumen und dergl.; man stellt sie in Kinderbazaren in außergewöhnlichem Aufputz hinter die Verkaufstische, man lässt die Kleinen in Kindertheatern auftreten

Digitized by Google

und drillt die unschuldigen Geschöpfe für das Komödienspiel und für Schaustellungen, die zur Eitelkeit den Grund legen. Ist denn die Frühreife eine Wolthat für Kinder? — Wie ich diese Kinder bedauere, so finde ich es ebenso lächerlich, wenn man die Knaben in gewissen Instituten mit ihren Degen und Uniformen einhergehen sieht. Jeder Vorübergehende denkt sich: Was sich die wol einbilden?! Es kommt dadurch nur ein leerer Standeshochmuth in ihre Köpfe, ähnlich dem asiatischen Kastengeiste. Mir ist immer das altdeutsche Sprichwort eingefallen: „Als Adam hackt' und Eva spann, wo war damals der Edelmann?" Auf den Zufall der Geburt hat niemand ein Recht stolz zu sein; jeder soll sich durch seine Leistungen das Recht verdienen, in der Gesellschaft etwas zu gelten. In Großstädten dringt überhaupt auf Kinder zu vielerlei ein. In jeder Hinsicht sind die Kinder am besten daran, welche geführt werden in Feld und Flur, Wald und Wiese und so in der freien Natur ihre Anschauungen und Vorstellungen erweitern und sich darüber in der Muttersprache aussprechen lernen. Laube in seinen „Erinnerungen" schreibt: „Ich finde es vortheilhaft für jeden jungen Menschen, in beschränkten Landstädtchen aufzuwachsen, wo Ackerbau und Gewerbe vorherrscht. Er bleibt der Natur nahe; er gewinnt wirkliche Einsicht in die Bedürfnisse des einfachen Menschen, in die Fähigkeiten und Fertigkeiten, welche erforderlich sind zum Kampfe ums Dasein. In die große Stadt mit größern Gesichtspunkten kommt er später zeitig genug, und er kommt dann mit einer sehr wertvollen organischen Grundlage in die große Stadt."

Wir wissen wol, dass die Menschen nicht nach Belieben ihren Wohnort wählen können, allein das ändert nichts an der Wahrheit des oben Gesagten.

Da die Pädagogik eine Erfahrungswissenschaft ist, so wollen wir eine Reihe von Beispielen hier vorführen.

Man darf die Wiege großer Männer und deren Umgebung nicht unbeachtet lassen, wenn nicht wesentliche Elemente in ihrer späteren Entwickelung unverstanden bleiben sollen. Auch der alemannische Dichter Hebel hängt an seinem Hausen und Schopfheim im Wiesenthal des badischen Oberlandes, als ob es nichts zweites der Art auf der Erde gäbe. J. Paul Friedrich Richter, der in seiner „Levana" sinnige Aussprüche über Erziehung gibt, verlebte seine Kindheitsjahre in dem Dörfchen Joditz bei Hof im Voigtlande. Sicherlich ist diesem Schriftsteller die Vorliebe zum idyllischen Leben und die gelungene Schilderung solcher Scenen aus den Eindrücken erwachsen, die dieser

Digitized by Google

ländlich schöne Aufenthalt unvertilgbar seiner Kindesseele gab. Er selbst sagt: „Die Überreize einer großen Stadt sind für die schwache Kindseele ein Trinken gebrannter Wasser. Sein Leben erschöpft sich an ihm in der Knabenzeit, und er hat nun nach dem Größten nichts mehr zu wünschen als höchstens das Kleinere, die Dorfschaften. Er muss in der Stadt um den warmen Erdgürtel seiner elterlichen Freunde und Bekanntschaften die größern kalten Wende- und Eiszonen der ungeliebten Menschen ziehen, welche ihm unbekannt begegnen und für die er sich so wenig liebend erwärmen kann als ein Schiffvolk, das vor einem andern Schiffvolk begegnend vorübersegelt. Aber im Dorfe liebt man das ganze Dorf, und kein Säugling wird da begraben, ohne dass jeder dessen Namen und Krankheit weiß.“ Dagegen sind freilich, je nachdem man einen Beruf wählt, die Entbehrungen nicht zu vergessen, die den strebenden Geist in der Abgeschnittenheit von Hilfsmitteln, Anschauungen und Umgang belasten.

Das Kindesleben, besonders auf dem Lande, befindet sich noch im naturgemäßen Zustande. Auerbach sagt bei der Charakteristik des Dorfkindes Hebel („Schrift und Volk“ S. 32): „Wenn wir den Satz im Auge behalten, dass der Menschengeist individuell den Bildungsgang der gesammten Menschheit durchlaufen und dessen Ergebnisse in sich verarbeitet haben muss, so mögen wir im Leben des Dorfkindes ein lebendiges Abbild der ersten Stufe menschheitlicher Entwickelung erkennen. Wir können es als die in jedem Einzelnen wiederkehrende Stufe des Patriarchenthums bezeichnen. Hier ist noch der unmittelbare Zusammenhang mit der Natur, mit Pflanzen und Thieren. Besonders hingezogen fühlt sich das Kind zu den Thieren; es trägt seine eigenen Empfindungen auf sie über und dichtet ihnen wie den stummen Umgebungen die Menschennatur an.“

Wir erinnern hier mit A. Humboldt an die mehrfach sich wiederholende Erfahrung, dass oft sinnliche Eindrücke und zufällig scheinende Umstände in jungen Gemüthern die ganze Richtung eines Menschenlebens bestimmen. Kindliche Freude an der Form von Ländern und eingeschlossenen Meeren, wie sie auf Karten dargestellt sind, der Hang nach dem Anblick der südlichen Sternbilder, dessen unser Himmelsgewölbe entbehrt, Abbildungen von Palmen und libanotischen Cedern in einer Bilderbibel können den frühesten Trieb nach Reisen in ferne Länder in die Seele pflanzen. Darum ist es gar nicht gleichgültig, welche Anschauungsmittel und Jugendschriften den Kindern in die Hände gegeben werden.

„Niemand glaube die ersten Eindrücke der Jugend verwinden zu

Digitized by Google

können. Ist er in einer löblichen Freiheit, umgeben von schönen und edlen Gegenständen, in dem Umgange mit guten Menschen aufgewachsen, haben ihn seine Meister das gelehrt, was er zuerst wissen musste, um das Übrige leichter zu begreifen, hat er gelernt, was er nie zu verlernen braucht, wurden seine ersten Handlungen so geleitet, dass er das Gute künftig leichter und bequemer vollbringen kann, ohne sich irgend etwas abgewöhnen zu müssen, so wird dieser Mensch ein reineres, vollkommeneres Leben führen als ein anderer, der seine ersten Jugendkräfte im Widerstand und im Irrthum zugesetzt hat. Es wird so viel von Erziehung gesprochen und geschrieben, und ich sehe nur wenig Menschen, die den einfachen aber großen Begriff, der alles Andere in sich schließt, fassen und in die Ausführung übertragen können."

Auch an anderen Stellen bestätigt Goethe die große Wirkung der ersten Eindrücke. Im väterlichen Hause befanden sich italienische Ansichten und Bilder. „Diese Gestalten", sagt er, „drückten sich tief bei mir ein." Später zog es ihn mächtig nach dem Lande der Künstler. Bei der Großmutter ergötzte sich Goethe oft an einem Puppenspiele. „Dieses unerwartete Schauspiel", sagt der Dichter des Faust, „zog die jungen Gemüther mit Gewalt an sich; besonders auf den Knaben machte es einen sehr starken Eindruck, der in eine große langdauernde Wirkung nachklang." In dem Hause seiner Tante fand Goethe eine Bibliothek, in welcher eine Übersetzung des Homer war mit Kupfern im französischen Theatersinne geziert. „Diese Bilder", sagt er, „verdarben mir dermaßen die Einbildungskraft, dass ich lange Zeit die homerischen Helden mir nur unter diesen Gestalten vergegenwärtigen konnte."

Bei Schiller hat das in seinen Dichtungen niedergelegte Freiheitsgefühl in der Karlsschule sich entwickelt, denn Druck erzeugt Gegendruck.

Der Goethesche Satz: „Niemand glaube die ersten Eindrücke seiner Jugend verwinden zu können", bewährt sich auch an B. Auerbach. Die Erinnerung an die einfach ländlichen Sitten seiner Heimat, an die vollen Menschen, die herrliche Natur des Landes hat seinem Wesen ein für allemal Ziel und Richtung gegeben, und wohin er seinen Wanderstab auch später, geistig und räumlich betrachtet, richtete, wie viel er auch beobachtet, gelernt, gedacht und gedichtet hat, was außerhalb dieser Sphäre liegt: sein wahres ursprüngliches Wesen ruht doch nur hier, und ob er auch, getragen von der modernen Bildung, seinen Herd im Mittelpunkte des deutschen Nationallebens, in Berlin,

Digitized by Google

aufgeschlagen hat, so führt ihn doch der Sommer jedes Jahr zum Schwarzwalde zurück, damit das heilige Feuer, das ihn erfüllt und uns erwärmt, nichts von seiner Reinheit und seinem Glanze verliere.

Für die Gestalten, die Fritz Reuter schildert, ist der Grund gelegt in den ersten Eindrücken seiner Heimat. Nur hat er diese Anschauungen anders verwertet als die beiden Dorfkinder Hebel und Auerbach. In der Heimat waren die Kernwurzeln des Lebens und Dichtens dieser drei Männer. Ähnliches kann man von dem steiermärkischen Volksdichter Rosegger sagen.

Als bekannt darf angenommen werden, dass Schmeller, der Sohn eines armen Korbflechters aus dem oberpfälzischen Städtchen Tirschenreuth, in engen und dürftigen Verhältnissen aufwuchs, und während seiner Knaben- und Jünglingsjahre, ja zum Theil selbst noch in einem spätern Lebensalter, mit Noth und Beschränktheit zu kämpfen hatte, und wie sehr gerade diese Verhältnisse dazu haben beitragen müssen, eine Individualität wie die Schmellers in unverrückbarer Weise zur selbstbewussten Entwickelung ihrer geistigen und sittlichen Kräfte zu treiben. Wer möchte aber leugnen, dass wir in ihnen selbst die ersten Keime zu dem zu suchen haben, was er später auf den Gebieten mundartlicher Sprachforschung und Pädagogik Eigenthümliches geleistet, wenn wir hören wie er, ein echter Sprosse des Volkes, dessen Sitten und Sprechweise er für immer lebendig in sich aufgenommen, schon als achtjähriger Knabe zu Rimberg bei Pfaffenhofen, wohin sein Vater zwei Jahre nach des kleinen Andreas Geburt übergesiedelt war (1787), unter des letztern Aufsicht eine Art Schule hielt, indem er eine Anzahl Kinder aus den benachbarten Dorfgemeinden im Lesen und Schreiben unterrichtete, das er selbst bei seinem wackern Vater erlernt hatte. Unstreitig war damit seine künftige Bestimmung entschieden und der Weg vorgezeichnet, auf dem er zu ihr zu gelangen hoffen durfte.

Der berühmte Erfinder der Locomotive, Stephenson, war der Sohn eines Heizers, konnte weder lesen noch schreiben, aber in der Heizkammer war er aufgewachsen, und wohin sein Blick fiel, sah er Pumpwerke und Maschinen. Von Natur war er mit klarem Geiste, mit Energie und Ausdauer begabt. Und die Eisenbahnen, die jetzt um den ganzen Erdkreis sich ziehen, verdanken dem Scharfsinne dieses Mannes ihre Entstehung. Und welchen Einfluss üben sie auf den Verkehr und das Völkerleben aus!

Die ersten Eindrücke haben ihre Vortheile, aber auch ihre Nachtheile. Das allzufrühe Anschauen theatralischer Vorstellungen ist bei

Digitized by Google

K. v. Holtei für das ganze Leben entscheidend gewesen. Seine Schauspieler-Thorheiten sind dadurch geweckt worden. Und nun gar unsere Kindertheater! Man lese darüber u. a. Fritz Reuters „Schurr-Murr“ S. 174 fg., wo er sagt: „Es gibt gar kein untrüglicheres Mittel, um unwahre Vorstellungen in der Seele eines Kindes zu erzeugen, als ein schlechtes Theater. Sinnige Kinder versenken sich in diese falschen Vorstellungen und träumen sich zum Schaden ihres Gemüthes in eine unruhige Welt hinein; lebhafte Kinder machen's den schlechten Schauspielern nach und ihr Charakter kann zeitlebens einen Beigeschmack davon behalten, denn in der Kindheit ist der Assimilationsprocess ein sehr energischer, und die äußern Eindrücke gehen rasch in Fleisch und Blut.“ Freilich gibt es einzelne gesunde Naturen, welche nachtheilige Jugendeindrücke verwinden, allein — semper aliquid haeret.

Wer für das Leben erziehen will, muss auch das Leben beachten. Darum sind für den Lehrer und Erzieher die Bekenntnisse berühmter Personen, die Biographieen bedeutender Männer sehr lehrreich. Man lese z. B. die „Jugenderinnerungen“ von Karl Fr. Klöden (Leipzig, bei Grunow 1874); Arndt, „Erinnerungen aus dem äußern Leben“ (Leipzig, bei Weidmann 1840); Schillers Jugendjahre; Jugenderinnerungen eines alten Mannes (Berlin, bei Hertz); „Aus der Jugendzeit“, Lebenserinnerungen von Ad. Stahr; „Das Buch merkwürdiger Kinder, Lebensbilder aus der Jugendzeit und den Entwickelungsjahren merkwürdiger Menschen“ (Leipzig, Spamer); Jugenderinnerungen von Ernst Rietschel (Leipzig, Brockhaus) u. v. a.

Um die Macht der ersten Eindrücke darzulegen, mögen außer den obigen Beispielen hier noch einige gestattet sein.

Über den bekannten Geographen Karl Ritter lesen wir in dem Lebensbilde von Kramer (Halle 1864), von welcher Wirkung die Schule in Schnepfenthal gewesen ist für die Richtung, die sein Geist später genommen hat. Hier können wir lernen, was „Heimatkunde“ ist. Die natürlichste Methode ist diejenige, welche das Kind zuerst in der Wirklichkeit orientirt und zu fixiren sucht auf der Stelle, wo es lebt, und dasselbe sehen lehrt. Es war auch der Grundsatz der Pestalozzi'schen Schule in Iferten, durch Selbstbeobachtung des Nächsten zur Erkenntnis des Ferneren vorzudringen. In Schnepfenthal lernte Ritter die Grundbegriffe in der Natur selbst auf Spaziergängen und Fußreisen; man beschrieb und zeichnete das Gesehene; man las Reisebeschreibungen, die ja erst durch die Philanthropisten der Jugend zugänglich gemacht wurden. Man denke z. B. an Campe's Robinson.

Digitized by Google

Für den Pädagogen und Geographen Ritter war es ein Glück, dass er Gutsmuths und Salzmann zu Lehrern hatte und später mit Pestalozzi in Verkehr trat. Ein Vorzug der Bildungsweise jener Zeit war es, dass es ihr weniger darum zu thun war mit Stoff zu überfüllen, als vielmehr die körperliche und geistige Elasticität überhaupt zu bewahren und zu stählen. Daher sind die meisten jener Männer mehr oder weniger Autodidakten; sie mussten sich ihre Bahn selbst brechen und ihre Bestrebungen tragen den Stempel des Frischen und Unmittelbaren, während bei uns so vieles nach der Schablone geht und deswegen auch trotz aller materiellen und formellen Überlegenheit so matt und verwaschen ausfällt.

Ich habe schon früher hervorgehoben, dass zu den ersten Eindrücken auch das Pflanzenreich gehört, das dem heimatlichen Boden eigenthümlich ist. In der Fremde vermisst man diesen gewohnten Anblick überall, denn tief haftet die Sitte und Beschäftigung der Heimat, und innig verwoben ist mit der heimatlichen Luft und Sitte die Pflanzenwelt. Und das ist ein Wink für die Lehrer der Volksschule, diese Kenntnis vor allem in der ihr anvertrauten Jugend zu wecken und zu pflegen. Für das Ausländische oder Exotische liegt die Neigung ohnehin in unserm deutschen Volke, das immer weiter schweifen will, während das Gute so nahe liegt. Bei Schliemann und den Afrikareisenden treten andere Rücksichten auf.

Was wir vom Geographen Ritter gesagt haben, finden wir in verwandter Richtung auch bei Perty bestätigt, dessen „Erinnerungen aus dem Leben eines Natur- und Seelenforschers“ unlängst erschienen sind (Heidelberg, bei Winter 1879). Max Perty verbrachte seine Jugendjahre in Bayern. In Tölz empfing er den ersten Schulunterricht und dort erwachte in ihm die Liebe zur Natur, indem er Pflanzen sammelte und Obstbäume veredelte. In der Folge zeigte es sich auch bei ihm, dass das Studium der Natur einen veredelnden Einfluss auf das menschliche Gemüth übt, mehr als jedes andere Lehrfach.

Auch die eigenthümliche Richtung des deutschen Gelehrten H. Leo wurzelt in den ersten Jugendeindrücken, die er in dem Buche „Meine Jugendzeit“ schildert. Den Mittelpunkt bildete das Leben in Wald und Feld. Aus Weiden wurden Flöten gemacht, Birken- und Birnblätter zum Blasen benützt, Haferstengel zu Pfeifchen, Strohbänder wurden aus Halmen geflochten, Körbchen und Stühlchen aus Binsen, Beeren wurden gesammelt in Körbchen, die aus abgeschälter Birkenrinde gemacht und mit Dornen zusammengesteckt waren; Vögel wurden gefangen; mit den Köhlern zog man zu den Meilern, mit den Weibern

Digitized by Google

und Mädchen sammelte man Laub, schnitt Gras, diebte Holz etc. etc. „Es war ein so reiches Kinderleben, wie es die Knaben wolhabender Familien in der Stadt niemals gewinnen können.“ Das alles hatte einen bleibenden Einfluss auf ihn und hat viel zur Ausbildung seines absonderlichen Wesens beigetragen. Leo bekennt: „Noch kann ich nicht, ohne einen seligen Schauer zu empfinden, durch ein Tännicht gehen: es ist als legten sich alle Engel meiner Jugend lockend und ziehend an meine Seite und wollten mich wieder zu sich holen.“

Dass die ersten Eindrücke einen großen Einfluss haben, ist unbestreitbar. Da aber auch noch andere Momente mitwirken, so kann man sich nicht wundern, wenn dieselben Einflüsse auf verschieden geartete Personen auch verschieden wirken. Ein ganz anderer Charakter ist unter ähnlichen Verhältnissen der bekannte Dichter und Patriot, E. Moritz Arndt, geworden. Auf diesen hatte, bei höherer Begabung, die freie Natur und das Christenthum mehr veredelnd gewirkt als bei Leo. Wir müssen uns hier damit begnügen, auf seine auch geschichtlich bedeutsamen „Erinnerungen“ hinzuweisen (Leipzig Weidmann 1840). Mit derbem Humor erzählt Arndt seine Jugendstreiche, über die man bei gesunden Naturen nicht so streng zu Gericht sitzen sollte, denn nicht selten sind sie Vorboten tüchtiger Charaktere. In dieser Beziehung gelten mir Arndt, Laube und Fritz Reuter als wahlverwandte Männer. Aus allen dreien ist trotz alledem etwas Tüchtiges geworden, und wir Deutsche können sie mit Stolz die unsrigen nennen. Wer Sinn für echten Humor hat, der lese nur Reuters Leben in seiner Vaterstadt Stavenhagen, und man wird dann auch die kleine Mühe nicht scheuen, mit seinen plattdeutschen Schriften sich bekannt zu machen.

Dass auch bei Künstlern die Jugendeindrücke mächtig eingewirkt haben, ist aus vielen Biographieen zu entnehmen, und wir wüssten es auch bei Leuten aus den untern Ständen, wenn ihre Erlebnisse aufgezeichnet wären. Nur zweien unserer Künstler wollen wir noch eine kurze Betrachtung widmen.

Wilhelm Kaulbach, der geniale Zeichner weltgeschichtlicher Ereignisse, hatte, wie viele große Männer, keine goldene Jugendzeit. Sein ganzes Wesen hat sich unter dem Eindruck der frühesten Erlebnisse entfaltet. Von dürftigen Eltern in Arolsen (Waldeck) abstammend, ward er bald von einem Orte zum andern verschlagen, denn es waren die Kriegsjahre zu Anfang dieses Jahrhunderts. Das beste geistige Erbe empfing er, wie Goethe, von seiner Mutter, die den hungernden Knaben durch schöne Erzählungen erheiterte. Sie

Digitized by Google

war der tröstende Mittelpunkt der wandernden Familie. Die Kupferstiche des Vaters trug Wilhelm von Hof zu Hof, um einige Lebensmittel zu sammeln. Eine Zeit lang brachte er bei einem reichen Bauern in Westfalen zu, in diesem alten Sachsenland, wo Wittekind einst seine Streiter gegen Karl den Großen führte, wo der germanische Geist sich trotzig zur Wehr setzte gegen den neuen Glauben, wo die Hünengestalten jener Zeit noch heute im Munde des Volkes leben. Davon erzählten die Männer dem wissbegierigen Knaben und hier empfing er, wie er selbst gestand, die ersten Keime zu jenem gewaltigen Bilde, auf dem sich Wittekind an Karl ergibt. So manches Meisterwerk Kaulbachs sind Erinnerungen der sogenannten rothen Erde. Ein Glück für ihn war es, dass er von Cornelius in die Malerakademie zu Düsseldorf aufgenommen wurde. Hier legte er den Grund zu seiner künftigen Künstlergröße. Die missliche Lage seiner Eltern hatte aber eine gewisse Herbheit in ihm zurückgelassen, und erst in München zeigten sich Lichtpunkte in seinem Leben. Kaulbachs Zeichnungen aus den letzten Jahren seines Lebens, z. B. „Der deutsche heilige Michel", die „Kinderprocession" u. a. erinnern an Molière, den Sohn des Tapezierers und königlichen Kammerdieners. „Der Blitz des Witzes — wie Karl Grün in seiner Culturgeschichte sagt — fährt gemeiniglich aus den niedern Schichten der Dienstbarkeit empor. Livius Andronicus und Terenz waren Sclaven, Plautus ein armer Bauer, Hofnarren belehrten manchen Fürsten, Figaro rasirt den Grafen Almaviva, Molière geißelt die Thorheiten des Adels, der Kirche und des Hofes."

Auf anderm Boden stand die Wiege Tizians, der aus einer vornehmen Familie in Cadore stammt, das im venetianischen Alpenlande in einer reichen und wunderherrlichen Natur liegt. Ernst Forster schreibt darüber: „Vor uns steigt die Pyramide der Landschaft, der Monte Rito, in bläulichem Glanze mit den dunkelbewaldeten Abhängen empor; links unter uns im tiefen Thale rauscht die Piave, grüne Ufer umspülend, und begrenzt in der Höhe von gewaltigen, in allen Tönen spielenden Dolomitmauern. Welch eine Farbenfülle umgibt uns mit Himmelsbläue und leuchtenden Wolken, mit kräftig gesundem und warmem Waldesgrün, in scharfen Gegensätzen und harmonischen Übergängen zu den in Schneeglanz erblassenden Felsenmassen! Eine ganz Tizianische Landschaft! Und wohin wir gehen und wohin wir sehen — jeder Schritt, jeder Blick weckt Erinnerungen an Gegenden, die uns aus den Gemälden Tizians bekannt sind. Aber es sind nicht nur die landschaftlichen Hintergründe, die er hier geschöpft, es ist die Tiefe

Digitized by Google

und Kraft der Färbung überhaupt, die er in dieser Umgebung gleichsam wie mit der Muttermilch eingesogen, so dass man meinen könnte: hier könnte jeder ein Tizian werden — vorausgesetzt freilich, dass er den Farbensinn desselben mit auf die Welt gebracht." Nicht blos die Umgebungen, auch die kirchlichen Eindrücke und Lebensverhältnisse waren bei Tizian ganz anders als bei unserm Kaulbach. Dies zeigt sich auch in den biblischen Bildern Tizians verglichen mit den historischen des Kaulbach.

Unter allen Einflüssen, die auf Gemüth und Geist der Jugend wirken, ist die persönliche Einwirkung und der Umgang oft entscheidend für das ganze Leben. Das weiß jeder Denkende von sich selbst, denn jeder hat das mehr oder weniger erfahren. Wie viele von uns haben sich einem Lehrer oder Freunde eng angeschlossen. Um schließlich eines Grazer Kindes zu gedenken: Welchen Einfluss übte Prof. Schneller auf den 1876 verstorbenen Staatsmann und Gelehrten Anton Prokesch-Osten aus! „Schneller", sagt Prokesch selbst, „wusste die Jugend zu erziehen; er war von heiterem Wesen, voll Anregung in jedem Worte und Blicke. Durch ihn wurde in uns ein Wettlauf nach allem Edlen und Schönen geweckt. Seine große Kraft war seine Einfachheit, seine Milde, seine Gabe, in jedem das seinem Wesen Verwandte anzuregen. Ich war nichts, und so erscheine ich mir oft, wenn ich an meine Kindheit zurückdenke. Er nahm die Knospe und legte die Blütendeckel auseinander und hieß mich blühen und wachsen. Ihm danke ich alles." — Ist das nicht ein schönes Vorbild für uns Lehrer? Und erhebt es nicht unsern Beruf, von einem so ausgezeichneten Manne, wie Graf Prokesch-Osten war, eine solche Anerkennung unseres Berufes zu vernehmen? — Die Befreiungskriege gegen Napoleon führten auch Prokesch in die Reihen der steiermärkischen Kämpfer, denn keiner seiner Grazer Schulkameraden blieb daheim. Da fügte es sich, dass er in Jena auch mit Goethe in Berührung kam. Der las dem jungen Officier aus seinem östlichen Divan vor, ihm, dem künftigen Orientalisten Prokesch, zubenannt Osten. So geht vieles an uns vorüber, dessen Tragweite wir erst später erkennen.

Zu den vielen einflussreichen Factoren in der Erziehung gehören auch frühe Gewöhnung und die ersten Einwirkungen auf das Gedächtnis. Bezeichnend für die Bedeutung des Gedächtnisses ist es, dass nach der griechischen Mythe die Musen d. h. die Sinnenden das Gedächtnis, die Erinnerung (Mnemosyne) als ihre Mutter verehrten. Das Erinnerungsvermögen ist eine der geheimnisvollsten Fähigkeiten des geistigen Lebens und ist selbst dem höhern Thiere

Digitized by Google

eigen. Nimmt beim Menschen in vorgerückten Jahren das Gedächtnis ab (das Namengedächtnis zuerst), so haften trotzdem die Erinnerungen der Jugendzeit mit unwandelbarer Stärke weiter; man erzählt mit Vorliebe die Jugendstreiche, die ersten Liebeshändel und Begebnisse, und selbst lange nicht mehr gehörte Melodien und Ausdrücke des Mutterdialektes tauchen bei Gelegenheit wieder auf, denn sie waren aufgeschrieben auf eine reine Tafel. Diese lautern Jugendeindrücke sind für das spätere Leben von unschätzbarem Werte, indem sie für die Neigungen und selbst den Lebensberuf bestimmend einwirken. Die harmlose Jugendzeit gleicht dem Jugendparadiese der Menschheit, von dem uns die Sagen der Völker berichten.

Ist das nicht ein Wink für Mütter und Erzieher, alle Überreizungen der Phantasie, alle bösen Beispiele, Roheit und Ungerechtigkeit von den Kindern fern zu halten? Zwar hat die Jugend, oft zum Glücke, einen leichten Sinn, aber immer bleibt etwas haften. Von Eltern und Erziehern wird das alles zu wenig beachtet. Die Leiter der Kirchengesellschaft haben von jeher eine grosse Menschenkenntnis bewiesen, indem sie diese Neigung der jugendlichen Menschennatur in ihre Dienste nahmen. Der Cultus der Volksreligionen und das Symbolwesen ist dafür ein deutlicher Beweis. Namentlich kann die päpstliche Kirche nicht früh genug die Jugend zu ihrem Kirchenthum gewöhnen, und was machen sie heutzutage noch für Anstrengungen, um die Jugenderziehung und die Volksschule in ihrer Hand zu behalten! Sie wissen wol: Warum? In so weit es pädagogische, wirklich religiöse Motive sind, werden Staat und Schule mithelfen, nicht aber für Herrscherzwecke.

Mit der jugendlichen Gewöhnung steht das Gedächtnis in enger Verbindung. Die Erfahrung lehrt Folgendes.

Was in früher Jugend aufgenommen ist, haftet am längsten im Gedächtnisse, und zufällige Begegnungen sind es, welche die Erinnerung wieder wecken.

Nathan fragte den Tempelherrn um seinen Namen. Dieser antwortete: Kurd von Staufen. Der Name machte den Nathan nachdenklich (II, 7); er verglich den Wuchs, Gang und die Stimme und sprach: „Wie solche tiefgeprägte Bilder doch zu Zeiten in uns schlafen können, bis ein Wort, ein Laut sie weckt!“

Jugenderinnerungen kommen zuweilen wie ein Rettungsengel; man denke z. B. an Faust. Als er die Schale an den Mund setzt, vernimmt er Glockenklang und Chorgesang „Christ ist erstanden“ etc. „An diesen Klang“, spricht Faust, „von Jugend auf gewöhnt, ruft er

Digitized by Google

auch jetzt zurück mich in das Leben.“ — „Dies Lied verkündete der Jugend muntre Spiele, der Frühlingsfeier freies Glück; Erinnerung hält mich nun, mit kindlichem Gefühle, vom letzten, ernsten Schritt zurück.“

Im Alter tauchen oft Erinnerungen aus der Kindheit auf. Z. B. der deutsche Dichter Chamisso, der in jungen Jahren aus Frankreich nach Deutschland fliehen musste, sagt in dem Gedichte „Schloss Boncourt“:

Ich träum' als Kind mich zurücke
und schüttle mein greises Haupt;
wie sucht ihr mich heim, ihr Bilder,
die lang ich vergessen geglaubt!

Klöden erzählt: „Im 8. Lebensjahre machte ich die erste Reise, und mit frischesten Sinnen fasste ich die Eindrücke auf. Mein Vater hatte einen Schein auf Vorspannfuhren erhalten; der Theergeruch der Räder war mir sehr angenehm, und wo ich ihn etwa jetzt noch athme, treten mir älteste Reisebilder vor die Seele.“

In seinen „Jugenderinnerungen“ erzählt Ernst Rietschel (S. 42): „Am Morgen eines Pfingstfeiertages musste ich für meinen Vater auf einer Wiese im Walde einen Strauß weißer Orchideen holen, die er sehr liebte und an deren Geruch er sich ergötzte. Trotz eines Gewitters und der Scheu davor war doch die ernste Stimmung, welche sie hervorbringen, die Lust und der Schauer an den gewaltigen Erscheinungen der Atmosphäre für mich ein eigner Reiz; die Sonntagsstille in der Flur und auf dem Felde, der festliche Hintergrund des Tages erregten in mir einen Zustand von ahnungsvoller Beklommenheit, dass mir Worte fehlen, die unbestimmten Bilder dieser Seelenbewegung zu bezeichnen und ihnen Ausdruck zu geben. Es hinterließ dieser Morgen einen so bleibenden Eindruck in mir, dass sein Bild mit vollster Gegenwärtigkeit mir vor die Seele tritt, sobald ich solche weiße Orchideen rieche.“

Oft haftet Geringfügiges sehr lange im Gedächtnisse. Holtei erzählt in den „40 Jahren“ 1, 96: „Manche Begebenheit, die auf mein ganzes Dasein von größtem Einfluss war, verdanke ich oft nur einer Nebenerinnerung an die Straßen, Bäume etc. Ich bin sicher, dass ich 1000 Jahre alt werden könnte, ohne die Trödlerbude zu vergessen, vor der mir ein Mitschüler, die schönste Centifolie in der Hand haltend, entgegen rief: Weißt du schon, die Königin ist todt? Beschwören kann ich, dass ich mein Leben lang nicht von der vielbetrauerten Fürstin habe reden hören, ohne dabei unwillkürlich an eine volle Rose zu denken, und dass mit der Rose auch jedesmal die Trödlerbude sammt ihrem Kleiderkram vor meiner Einbildung sich darstellt. Der Abmarsch der französischen Truppen, die Bildung der Bürgerwachen,

Digitized by Google

der Wiedereinzug preußischer Soldaten, die feierliche Einsetzung der Stadtverordneten (in Breslau): dies alles sehe ich lebhaft und empfinde die dadurch veranlassten knabenhaften Erregungen wieder, wenn ich nur der Plätze gedenke, wo ich mich im Gewühle umhertrieb und begeistert aus vollem Halse mit schrie."

Solche Erfahrungen könnten Eltern und Lehrern auch Winke geben für die Behandlung des jungen Volkes. Wolthaten, aber auch empfindliche Kränkungen haften tief im jugendlichen Gedächtnisse. Ungerechtigkeiten, Ausbrüche von Jähzorn vergessen die Kinder nicht so leicht. Über das unaufhörliche Verbieten und Warnen sagt der vielerfahrene Holtei, dass es häufig die unklugen Lehren und Verhaltungsbefehle besorgter Eltern und Erzieher sind, durch welche junge Leute auf den Weg geführt werden, von dem all' jene Mandate sie zurückhalten wollen. „Möchte doch jeder, dem die Jugend anvertraut ist, sich gefälligst aus seiner eigenen Jugend daran erinnern, wie wenig Verbote bei ihm verschlugen; möchte er doch daran denken, dass im gutmüthigsten Kinde ein Antrieb nach dem Verbotenen waltet."

Der Vortheil oder Nachtheil der ersten Eindrücke, wie er sich in Bezug auf Sitte, Charakter und Geistesrichtung geltend macht, zeigt sich auch im ersten Unterrichte. Nichts ist verderblicher als das tändelnde Vielerlei, als der sogenannte spielende Unterricht, wie er in verkünstelten Kindergärten hie und da vorkommt. Hieher gehören auch die pädagogischen Calfactereien der Rechenspiele, Geographiespiele und dergleichen. Ähnliche Nachtheile bringt es, wenn Elementarlehrer über die ersten Elemente zu schnell hinweg eilen und Eindrücke auf Eindrücke häufen. Diesen geben wir zu bedenken, was Rückert in der „Weisheit des Brahmanen" (XIII, 55) sagt:

„Dem unbeschrieb'nen Blatt des Geistes in dem Kinde
schreib unbedächtig nicht zu viel ein zu geschwinde.
Zwar wird nie voll das Blatt, stets neu zu überschreiben,
doch keine Schrift so fest wird als die erste bleiben.
Ja keine Kunst vermag sie völlig wegzuwischen;
was man auch drüber schreibt, sie schimmert durch dazwischen.
Du selber mögest einst, wann spät're Schriften schwinden,
erlösch'ne Kinderzüg' im Herzen wieder finden."*)

Aufmerksame Eltern und Lehrer können aus gewissen Neigungen der Kinder vieles lernen und oft sogar auf den künftigen Beruf

*) Beherzigenswerte Erfahrungen finden sich in Kellners Aphorismen Nr. 1; über den ersten Schulgang in Auerbachs „Zur guten Stunde" 1, 184; bei Klöden in den „Jugenderinnerungen" S. 51—53; bei E. M. Arndt in seinen „Erinnerungen aus dem äußern Leben" S. 9—14. Die bis ins Alter im Gedächtnisse haftende Macht der ersten Liebe sei für jeden, den es betrifft, das letzte argumentum ad hominem.

Digitized by Google

schließen. Gewöhnung und das Beispiel wirken häufig mit. Wie oft kommt es vor, dass der Sohn dem Berufe des Vaters folgt, weil er von Jugend auf seine Thätigkeit gesehen hat. Auch in andern Fällen hat das Beispiel eine große Macht. Wird z. B. ein Kind nicht stehlen lernen, wenn es sieht, dass die Eltern fremdes Eigenthum nicht achten? Das alles leitet uns auf den Grundsatz hin: Principiis obsta! d. h. dem Anfange stelle dich entgegen, wehre solchen Anfängen! Des Stehlens Anfang ist die Lüge, und auf die erste Lüge gehört — wie das Sprichwort sagt — ein Backenstreich, eine Maulschelle. Luther sagt mit Recht: die Lüge ist ein Schneeball: je länger man ihn fortwälzt, um so grösser wird er.

Was die Berufswahl anbetrifft, so finden wir in manchen Selbstbiographien gute Winke. Z. B. in seinen „Jugenderinnerungen" sagt der berühmte Plastiker E. Rietschel: „Das erste, was aus der frühesten Kindheit im Bewusstsein meiner Erinnerungen geblieben ist, war ein Wolgefallen an kleinen Bilderchen und Holzschnitten. Was ich fand, das nur irgend einer Gestalt von Menschen oder Thieren ähnlich war, sammelte ich und klebte es in ein altes Buch. Ich versuchte selbst auf der Schiefertafel zu zeichnen, was mich interessirte. Im sechsten Jahre malte ich eine liegende Kuh mit Wasserfarben. Es blieb bei mir das Interesse für Zeichnen und Bilder anhaltend rege." Das schreibt derselbe Künstler, der später die Lessing-Statue in Braunschweig, das Goethe-Schiller-Standbild in Weimar, das Luther-Denkmal in Worms und andere Meisterwerke geschaffen.

Verbreitet und alt ist das Sprichwort: „Was ein Haken werden will, krümmt sich bei Zeiten"; es meint nicht den künstlichen Haken, sondern den gewachsenen hakenartigen Ast des Baumes. Für Künstler und Techniker ist es ein großer Vorteil, wenn ihre gestaltende Phantasie und ihre Werkthätigkeit in frühen Jahren genährt wird, und wenn sie nicht zu lange auf den Schulbänken zu sitzen gezwungen sind. Es ist auch eine alte Erfahrung, dass für das gesunde Talent eine harte Jugend eher von Vortheil ist, da sie nur den Schwachen erdrückt oder verkümmert, den Starken aber stählt und vertieft. Sehr wirksam ist es, recht früh ins praktische Leben, in die Werkstatt einzutreten und die primitivsten Forderungen der Technik zu allererst erfüllen zu lernen.*)

*) Über unser theoretisirendes Unterrichtssystem, das die Vorbereitungen zum Berufe übermäßig in die Länge zieht, vergl. u. a. Fr. Pecht in der Beilage zur A. Allg. Zeitung Nr. 33 (1882).



Digitized by Google

## Erziehung zur Gewissenhaftigkeit und Pflichttreue.*)

*Von Dr. Friedrich Dittes.*

Wol nicht einem unserer Leser dürfte es unbekannt sein, welches ungeheuere Unglück sich am 8. December 1881 mit dem Brande des Ringtheaters zu Wien ereignet, und welchen Ausgang der durch diese Katastrophe veranlasste Process genommen hat. Wenn wir diesen der pädagogischen Erörterung scheinbar fernliegenden Zwischenfall unserer Zeitgeschichte in diesen Blättern zu bleibendem Gedächtnis registriren, so geschieht es in der Erwägung, dass derselbe für die öffentliche Moral und für die öffentliche Erziehung sehr ernste Fingerzeige darbietet.

Kurz nach Abschluss des erwähnten Processes (am 17. Mai 1882) brachte eine der größten Wiener Zeitungen, die „Neue freie Presse", einen Epilog zu der abgeschlossenen Tragödie, welcher den aus der letzteren sich ergebenden Warnungen und Lehren Ausdruck verlieh und uns veranlasst, den allgemeinen Betrachtungen über das vor unseren Augen vorübergegangene Ereignis eine pädagogische Wendung zu geben. Ist auch die erschütternde Episode, auf die wir mit Entsetzen zurückblicken, an sich ein rein österreichisches Ereignis, so hat man doch auch in anderen Ländern Ursache, die an einem bestimmten Staatskörper aufgebrochene Wunde als Warnungszeichen zu betrachten. Ihr, die ihr in eurem eigenen Lebenskreise an alten Schäden krankt, aber durch die Geduld und Langmuth des Schicksals bisher vor Unheil bewahrt worden seid, hütet euch vor sorgloser Selbstzufriedenheit und trägem Beharren in alter Gewohnheit; und ihr, die ihr in eurem Gemeinwesen Talent und Tüchtigkeit, Pflichttreue und Gewissenhaftigkeit zu Ehren gebracht, sehet zu, dass diese

*) Dieser Artikel war schon im Monat Mai geschrieben, musste aber in Rücksicht auf andere Manuscripte bisher zurückgestellt werden. Obwol nun die Veranlassung desselben bereits der Vergangenheit angehört, dürfte doch sein wesentlicher Inhalt noch heute von allgemeinem Interesse sein. Übrigens haben sich neuerdings abermals Ereignisse zugetragen, welche auf die hier behandelte Erziehungsaufgabe nachdrücklich hinweisen. D.

Digitized by Google

unerlässlichen Stützen der öffentlichen Wolfahrt nicht erschüttert, nicht gebrochen werden, und vergesset nicht, dass sie ein unwandelbares Fundament nur durch die öffentliche Erziehung erhalten können!

Das Urteil, mit welchem der durch den Brand des Ringtheaters veranlasste Process zum Abschluss kam, war ein mildes. Von den Angeklagten wurde die Mehrzahl freigesprochen, die Minderzahl zu mäßigen Strafen verurtheilt. Wol hatte die sorgfältig geführte Untersuchung ein hohes Maß vielseitiger Verschuldung constatirt; aber im Hinblick auf die bei der Katastrophe gegebenen Umstände und Verhältnisse und auf die maßgebenden Bestimmungen des Strafgesetzes sahen sich die Richter veranlasst, die ihnen obliegende persönliche Ahndung in engen Schranken zu halten. An diesen Sachverhalt nun schloss sich der oben erwähnte Zeitungsartikel an, den wir aus der Eingangs bezeichneten Erwägung hier (mit Weglassung des für uns und unsere Leser Unwesentlichen) mittheilen, um an ihn einige pädagogische Bemerkungen zu knüpfen.

Je fehlbarer die menschliche Gerechtigkeit in tausend traurigen Fällen sich erwiesen hat, desto behutsamer will sie angewendet sein — diese Erwägung muss uns beruhigen, wenn uns die Auswahl der Schuldigen und das Maß der zuerkannten Strafen gering zu sein scheint im Vergleiche zu dem namenlosen Jammer, den jener Tag des Unglücks über Hunderte von Familien gebracht hat.

Der Gerechtigkeit ist also Genüge geschehen. Können wir aber damit dies düstere Capitel Wiener — nein, österreichischer Geschichte befriedigt schließen? Gehen wir nun, nachdem der Vorhang über dem letzten Act der Tragödie hinabgerollt ist, gleichgiltig heim und denken nicht mehr daran, bis vielleicht neuerdings ein Trauerspiel aus „furchtbarem Versäumnisse" sich begibt? Es ist nicht zu vergessen, dass das Gericht nur das persönliche Verschulden, das Maß individueller Verantwortlichkeit in den Bereich seiner Beurtheilung zu ziehen hatte; was jenseits dieses Umkreises liegt, das wird von seiner Judicatur nicht ergriffen. Aber gerade die unpersönlichen Ursachen der Katastrophe, das Verschulden, welches nicht dem Einzelnen, sondern der Allgemeinheit zur Last fällt, jene Mängel unserer gesellschaftlichen Organisation, unseres öffentlichen Geistes, unserer staatlichen und communalen Institutionen, für die keine bestimmte Person verantwortlich gemacht werden kann und an denen wir doch Alle mitschuldig sind — gerade das ist's, was dieser fürchterliche Process mit so grausamer Deutlichkeit offenbarte, und dafür gibt es keinen andern Richterspruch als denjenigen, den unser eigenes Gewissen fällt, keine andere Sühne, als die unverzügliche, entschlossene, werkthätige Reform.

Gestehen wir es aufrichtig, die Flammen des Ringtheaterbrandes haben fürchterlich in das mangelhafte, rostige Getriebe unserer öffentlichen Verwaltung und nicht blos in dieses, sondern in die hässlichen und nur zu gern verschwiegenen Eigenschaften unseres ganzen Volkscharakters hineingeleuchtet.



Digitized by Google

Was wir in den ersten Stunden nach dem Unglücke instinctiv ahnten, das hat die gerichtliche Verhandlung, die erbarmungslose Zergliederung aller Einzelursachen und die Untersuchung ihres Zusammenhanges nur zu sehr bestätigt. Es hat sich gezeigt, dass wir alle Anstalten und Einrichtungen besitzen, welche der menschliche Geist ersonnen hat, um große Brandkatastrophen zu verhüten, oder wenn sie dennoch eingetreten sind, das Leben, das Eigenthum und die körperliche Sicherheit vor ihnen zu schützen, und dass alle, ausnahmslos, im entscheidenden Augenblicke versagten. Von der veralteten Feuerlösch-Ordnung aus dem Jahre 1817 angefangen bis hinab zu den pflichtvergessenen Arbeitern, welche zechten, statt ihren Dienst zu versehen, hat sich alles unzureichend, vernachlässigt erwiesen. In der Theaterleitung, in der Feuerwehr, im Sicherheitsdienste, überall fehlte es an zweckmäßiger Anordnung und noch mehr an pflichttreuer, gewissenhafter Durchführung. Niemand war zur rechten Zeit am rechten Platze, niemand that vollkommen seine Pflicht. Jener Communal-Beamte, der die Anordnung des Bürgermeisters, die Theaterleitung zur Herstellung der Sicherheits-Vorkehrungen zu verhalten, unbefolgt ließ, steht würdig jenem Organe des Stadtbauamtes zur Seite, das bei der Nachricht vom Brande sich gemüthlich einem Tramwaywagen anvertraute, um zur Unglücksstätte zu fahren. Welchen Begriff erhält man von der Organisation des Polizeidienstes, wenn man aus der Processverhandlung erfährt, dass der Polizei-Beamte, welcher die Oberleitung der Sicherheitsvorkehrungen auf dem Brandplatze führte, durch Zufall benachrichtigt, aus einer Privatgesellschaft herans, ohne eigentliche Verpflichtung in diese Function trat! Hätte er sich anderswo befunden oder hätte ihn die Nachricht nicht erreicht, so wäre wahrscheinlich ein ganz anderer, vielleicht auch niemand an seiner Stelle gewesen, der Zufall entschied über eine so wichtige Amtsführung. Und jenes ominöse „Alles ist gerettet!“, welches die Hauptursache war, dass fast gar nichts gerettet wurde — selbst die gerichtliche Untersuchung hat nicht ergeben, wer dessen Urheber war. So mangelhaft ist die Organisation des Sicherheits- und Feuerwehrdienstes, dass keine Person bezeichnet werden kann, welche die stricte Verpflichtung traf, sich davon zu überzeugen, ob noch Menschen in dem brennenden Schauspielhause sich befanden. Und weil es eine solche Person nicht gab, traute einer der Angabe des andern, und niemand besaß die Gewissenhaftigkeit, auch nur der Wahrheit gemäß zu gestehen, dass ihm nicht bekannt sei, ob Menschen noch der Rettung bedürftig seien.

Man klagt so oft den Pessimismus als die österreichische Erbkrankheit an, welche die frische hoffnungsfreudige Thatkraft, deren es zu jedem Erfolge bedarf, nicht aufkommen lässt — hier sieht man die Wurzeln des Übels zu Tage liegen. Wie soll der Glaube an uns selbst erstarken, wenn wir die primitivsten Anforderungen an die Verwaltung so erfüllt sehen; wie sollen wir nicht Pessimisten werden, wenn das einzigemal, wo wir dem Optimismus uns hingaben, es sich so fürchterlich rächte! Einer der Vertheidiger in dem Processe bemerkte mit Recht, das Maß der Verantwortlichkeit jedes Einzelnen für das entstandene Unglück sei ein gewisses Durchschnitts- und Mittelmaß, richte sich nach dem allgemein üblichen Grade von Pflichterfüllung, den man bei der Mehrzahl der Personen, die in gleichen Verhältnissen sich befinden, nachweisen kann. Daran aber liegt's. Das Mittelmaß der Gewissenhaftigkeit steht bei uns überall tief unter der Mittelmäßigkeit. Wenn wir eine Pflicht zu erfüllen

Digitized by Google

haben, sind wir weit weniger auf die Erreichung des Zweckes bedacht, um dessen willen wir verpflichtet sind, als darauf, uns für den Fall zu „decken", wenn jener Zweck nicht erreicht wird. Auch dort, wo wir Missstände und Mängel vermuthen, scheuen wir regelmäßig die Untersuchung, weil wir die Entdeckung fürchten, die uns zur Abstellung des Schlechten verpflichten würde. Der Zufall spielt bei uns eine größere Rolle, als irgendwo in einem Gemeinwesen, das auf strammer Disciplin und Pflichterfüllung aufgebaut ist. Wer weiß, wie viele Institutionen und Anstalten zur Erreichung der Staatszwecke wir besitzen, die innerlich ebenso mangelhaft und vernachlässigt sind, wie diejenigen, welche beim Ringtheaterbrande sich so schlecht bewährt haben! Wer weiß, welches Unglück noch kommen muss, um uns über andere Zweige des öffentlichen Dienstes die Augen zu öffnen. Mit Schaudern denken wir daran, wenn in einer Gefahr, die den Staat selbst bedroht, Mängel zu Tage treten würden, wie diejenigen, welche dieser Process aufgedeckt hat.

Das moralische Verdict, welches sich aus der dreiwöchentlichen Verhandlung ergeben hat, lautet tausendmal strenger als das gerichtliche Urtheil; es trifft uns alle ausnahmslos, die wir — jeder in seinem Kreise — uns des mangelnden Ernstes, des zu leichten Sinnes in der Erfüllung unserer staatsbürgerlichen Pflichten anklagen müssen. So oft ein öffentliches Unglück aus der fehlenden Pflichttreue einzelner entsteht, sind wir alle mitschuldig, weil wir es geschehen lassen, dass das Durchschnittsmaß der Sorgfalt, welche wir unseren Obliegenheiten angedeihen lassen, so tief herabsinkt. Exempla trahunt. Wir sind im Punkte des Pflichtgefühls viel zu nachsichtig gegen uns und demgemäß auch gegen andere. Das sollten wir aus dem Ringtheater-Processe lernen. Wenn wir dieses Übel der Nachlässigkeit, des Gewährenlassens, des Leichtsinns nicht ausrotten, so kann der Brand jeden Tag an einer andern Stelle wieder ausbrechen und noch zahlreichere und noch schlimmere Opfer fordern. Österreich hat darüber schon die bittersten Erfahrungen zu verzeichnen, und sie spiegeln sich alle in dem harten, aber treffenden Worte jenes sarkastischen Deputirten, welcher den Ringtheaterbrand ein — „Civil-Königgrätz" genannt hat.

Das also war des Pudels Kern. So sieht der „öffentliche Geist" aus, dessen wir uns in unseren Tagen erfreuen. Woher stammt er? Etwa aus der vielgeschmähten „Neuschule", die kaum geboren, wieder umgebracht werden soll? — Diesmal haben selbst die ärgsten Verfolger derselben nicht gewagt, sie für fremde Sünden verantwortlich zu machen. Es wäre eine allzu offenbare Entstellung der Wahrheit gewesen. Denn keiner von allen, deren Nachlässigkeit, Leichtsinn, Pflichtvergessenheit und Gewissenlosigkeit mit dem tragischen Ereignis in Zusammenhang gebracht werden konnte, hatte seine Moral in der Neuschule geschöpft; auch war nicht abzusehen, wie man diesem die „unpersönlichen Ursachen", das „Verschulden der Allgemeinheit", die „Mängel des öffentlichen Geistes" und die „Fehler unserer staatlichen und communalen Institutionen" zur Last legen könnte. Aber man hat es auch weislich unterlassen, den zu

Digitized by Google

Tage getretenen Schaden auf seinen wahren Ursprung, auf das alte Erziehungs- und Bildungssystem zurückzuführen. Und so müssen wir denn diese im Epilog der Tragödie gelassene Lücke ausfüllen, indem wir constatiren, dass die Generation, deren moralisches Bild der obige Artikel zeichnet, in jener Schule herangewachsen ist, welche in der Glanzzeit des Krummstabes und Polizeisäbels blühte. Nun, „an ihren Früchten sollt ihr sie erkennen", und wenn ihr sie erkannt habt, dann fragt euch: ob ein rechtschaffener Mensch wollen kann, dass die Neuschule verrathen und verkauft und die alte Dressurmaschinerie wieder hergestellt werde. Wollt ihr die alte Versumpfung conserviren, so kehrt zurück in die Knechtschaft; wollt ihr ein besseres Geschlecht, so schreitet vorwärts zur Freiheit!

Allein da handelt es sich keineswegs blos um die „Neuschule", unter der man ja bis heute nur die Volksschule versteht und verstehen kann. Es handelt sich vielmehr um unser gesammtes Bildungswesen und besonders um jene alten Lehr- und Erziehungsstätten, denen bis jetzt, trotz vielfältiger Versuche, eine durchgreifende Verjüngung nicht gelungen ist, eine Verjüngung ihres Geistes und Wesens, welche nothwendig ist, wenn sie einen heilsameren Einfluss auf die moralische Verfassung der Gesellschaft und auf die Gestaltung der öffentlichen Angelegenheiten ausüben sollen, wenn sie namentlich jenen Gemeinsinn, jene Gewissenhaftigkeit und Pflichttreue in die Gemüther der Jugend pflanzen sollen, deren Mangel so schmerzlich beklagt wird, und deren Vorherrschaft die wichtigste Bedingung aller socialen Wolfahrt ist. Die „intelligenten Classen" und „leitenden Kreise" unserer Gesellschaft rekrutiren sich aus jenen höheren Bildungsinstituten, welche der Autorität des Staates unterstehen, vom Staate regulirt und controlirt, mit weittragenden „Berechtigungen" ausgestattet, großentheils auch errichtet und erhalten werden. Die meist begünstigten und einflussreichsten unter ihnen sind die Gymnasien und Universitäten. Aus ihnen geht die Mehrzahl derer hervor, welche Kraft ihres Amtes die öffentliche Gewalt ausüben und den öffentlichen Geist bestimmen, sind auch die meisten jener Männer hervorgegangen, auf welche in letzter Instanz die „unpersönlichen Ursachen" der bewussten Katastrophe zurückweisen, und welche in erster Linie getroffen werden, wenn der citirte Zeitungsartikel zu dem Resultate kommt: „Niemand that vollkommen seine Pflicht", und: „Das Mittelmaß der Gewissenhaftigkeit steht bei uns überall unter der Mittelmäßigkeit."

In der That ein keineswegs schmeichelhaftes Urtheil über unsere „höheren, leitenden, intelligenten, classisch gebildeten" Kreise! Wol

Digitized by Google

ist die ihnen zu Theil gewordene Beleuchtung eine grelle, der über sie gefällte Spruch ein schroffer. Aber verkennen dürfen wir nicht, dass in unserer höheren Bildung ein Bestandtheil bisher bei weitem nicht genug betont und gepflegt worden ist, und gerade ein sehr wichtiger, ja der wichtigste Bestandtheil: die „Intelligenz", und noch dazu oft eine ziemlich ungesunde, ist überschätzt, und die Moralität ist als Nebensache behandelt worden. Dieses Deficit wird von speciellen Fachmännern des höheren Schulwesens selbst vielfach hervorgehoben und beklagt, indem sie zugleich den richtigen Gesichtspunkt zur Ausgleichung desselben aufstellen. Mit Recht bemerkt ein gewiegter Kritiker des heutigen Gymnasiums*): „Das Verdienst, welches sich eine Schule um die Jugend erwirbt, der Wert, den sie für die Gesellschaft hat, hängt von dem Grade des sittlichen Einflusses ab, den sie auf das Wollen und Handeln, auf den Charakter ihrer Zöglinge übt.... Auch unser Gymnasium wird lohnende Früchte seiner Bildungsarbeit nur dann erzielen, wenn es die sittlichen Kräfte genügend übt, das Gemüth und den Willen der Zöglinge veredelnd bildet."

Nun möge zugestanden sein, dass die Mehrzahl unserer Schulmänner diese Anschauung theile und auch von aufrichtigem Eifer für das sittliche Gedeihen der Jugend beseelt sei. Allein es fragt sich, ob die richtigen Mittel für diesen Zweck in Wirksamkeit gesetzt werden, und da muss offenbar nicht alles zum besten bestellt sein, sonst wäre das bezeichnete Gebrechen in der Bildung unserer höheren Gesellschaftsclassen nicht erklärlich, selbst wenn man die außerhalb der Schule liegenden Ursachen desselben in Anschlag bringt. Und in der That kann man nicht verkennen, dass sowol die Substanz, als auch die Form unserer höheren Bildung der sittlichen Entwickelung große Schwierigkeiten bereitet. Was die erstere betrifft, so soll nicht behauptet werden, dass die in unseren Schulen heimischen Disciplinen und Bildungsstoffe an sich der moralischen Veredelung der Zöglinge hinderlich oder nachtheilig seien. Aber es kommt auf die Behandlung und auf die Stellung an, welche man der Lehrsubstanz angedeihen lässt. Und da tritt uns, wenn wir von allem Minderwichtigen und allen Einzelheiten absehen, der capitale, alt herkömmliche und hartnäckig festgehaltene Irrthum entgegen, dass die classische Bildung zugleich die beste Schulung des sittlichen Gefühls, des Willens und Charakters sei. Erst vor wenig Jahren stellte ein hervorragender Professor an einer deutschen Hochschule, indem er bei feier-

*) Czekala: Sollen unsere Gymnasien bleiben, wie sie sind?

Digitized by Google

licher Gelegenheit die Streitfrage behandelte: ob auch für Mediciner die Gymnasialbildung und besonders das Studium der lateinischen Sprache und Literatur nothwendig sei, die Behauptung auf, dass diese Frage bejaht werden müsse, und zwar besonders deshalb, weil die alten Classiker unentbehrlich seien zur sittlichen Vorbildung der künftigen Mediciner, namentlich in Hinsicht der Gewissenhaftigkeit und Pflichttreue, da sich einem der classischen Bildung entbehrenden Arzte kein Patient unbesorgt anvertrauen könne. Wäre diese seltsame Meinung richtig, müsste also der künftige deutsche Arzt und, der Analogie zufolge, wol auch der künftige deutsche Beamte und jeder andere deutsche Jüngling, der sich zu einer verantwortlichen höheren Lebensstellung vorbereitet, erst nach Rom und Athen in Erziehung gehen, um nicht blos ein gelehrter, sondern auch ein rechtschaffener, gewissenhafter und pflichttreuer Mann zu werden: so müsste die deutsche Nation eine sehr mangelhafte sittliche Anlage in sich tragen und ihrer Natur nach mehr zur Barbarei als zur Civilisation hinneigen. Ich wüsste nicht, worauf wir als Nation noch stolz sein, und mit welchem Rechte wir einen Ehrenplatz unter den Culturvölkern beanspruchen könnten, wenn es mit all den vielgepriesenen deutschen Erbtugenden so gar schlecht bestellt wäre, dass wir nöthig hätten, uns bei den doch gerade in Sachen der Moral keineswegs mustergiltigen Griechen und Römern sittliches Gefühl zu holen. Ein so schmachvolles Selbstbekenntnis würde in Montenegro und Bulgarien ebensowol wie in Frankreich und England den äußersten Unwillen hervorrufen; auf einer deutschen Hochschule konnte es ein deutscher Professor wie eine harmlose Kleinigkeit vortragen, über die alle „classisch Gebildeten“ einverstanden seien. Das wäre also unser oft so pompös verkündeter Nationalstolz? Wir wären eine so elende Rasse, dass wir — trotz unserer deutschen Nationalliteratur, trotz unserer Kant und Fichte, unserer Lessing und Schiller und aller anderen Zierden unserer Nation — aus uns selbst heraus zu keiner rechtschaffenen Gesinnungs- und Handlungsweise gelangen könnten, dass wir gewissenlose Ärzte, untreue Beamte, pflichtvergessene Lehrer, selbstsüchtige Rabulisten, falsche Priester, überhaupt schlechte Menschen werden müssten, wenn wir nicht in der „classischen Bildung“ den Zauberquell aller Tugend besäßen? — Wenn nur nicht trotz aller classischen Bildung das sittliche Gefühl so oft verkümmerte! — Dies ist aber leicht begreiflich. Denn lange Jahre dauert es, ehe der Knabe durch das Außenwerk der alten Sprachen in den Geist der alten Literaturen eindringt, und erst gegen das Ende der Gymnasial-

Digitized by Google

zeit lernt ein Bruchtheil der auf die Universitätsstudien sich vorbereitenden Jünglinge sich so weit in einen griechischen oder römischen Autor versenken, dass er eine tiefere Anregung des Gemüthslebens aus ihm empfangen kann. Und dann ist es noch immer nicht die dem deutschen Jüngling zuträglichste Geistesnahrung, was ihm aus der griechisch-römischen Literatur entgegentritt. Die Humanität in ihrem wahren Wesen war dem „classischen" Alterthum fremd; die Tugenden desselben bestehen vor einer geläuterten Ethik nicht die Probe.*) Dazu kommt der Gegensatz einerseits des heidnischen, anderseits des republikanischen Geistes zu unseren christlichen, beziehentlich monarchischen Satzungen, welcher Widerspruch oft genug in aller Nacktheit hervortritt, wenn von Männern, die bei jeder Gelegenheit ihren conservativ-kirchlichen Standpunkt hervorkehren, oder im devotesten Servilismus ersterben, der modernen Jugend die Herrlichkeit der antiken Seelengröße und der alten, übrigens sehr zweifelhaften, Glaubens-, Gewissens- und politischen Freiheit gepriesen wird. Unsere Jünglinge sollen sich für griechische und römische Institutionen und Ideale begeistern, dabei zugleich viel leeres Pathos als echten Mannessinn und nationale Beschränktheit als die höchste Blüte des Menschenthums hinnehmen und durch all' das gute Patrioten im Sinne des heutigen Staatssystems und gute Christen im Sinne der herrschenden Kirche werden. Woher soll da eine feste und harmonische Gemüths- und Willensverfassung kommen? Zum Glück lassen sich viele Jünglinge nicht in difficile Grübeleien ein; sie nehmen geduldig hin, was man ihnen bietet, um in ruhigem Schritte und ohne Unfall den vorgeschriebenen Bildungsgang zu absolviren. Manche aber gerathen in bedenkliche Skrupel, ja in Russland schreiben scharfblickende Männer den zersetzenden Nihilismus, den sie im Grunde als einen moralischen Bankerot betrachten, zu einem guten Theil auf Rechnung des widerspruchsvollen, das sittliche Bewusstsein erschütternden Systems der höheren Bildung. Nun, auch hier gilt es, mit ruhigem Gleichmuth Ursachen und Wirkungen auf das richtige Maß zurückzuführen und dem übertriebenen Lob gegenüber den übertriebenen Tadel zu meiden. Aber gewiss ist, dass die „classische Bildung" nicht zugleich als moralische Erziehung für unser Zeitalter gelten kann, und dass da, wo man dies dennoch glaubt, die eigentlichen, die naheliegenden, volksthümlichen und wirksamsten Mittel der Gemüths- und Willensbildung

*) Vgl. besonders Julius Schwarcz: Die Demokratie. Leipzig. bei Duncker und Humblot.

Digitized by Google

gering geschätzt und zur Seite gedrängt werden müssen, dass namentlich der herrliche Bildungsschatz unserer eigenen Nationalliteratur nicht gehörig gewürdigt und verwertet, wenn auch vielleicht als unerlässlicher Lehrgegenstand, so doch nicht als ein Erziehungsfactor ersten Ranges geschätzt und in Wirksamkeit gesetzt wird. Möge man also den wirklichen Wert der classischen Bildung im allgemeinen wie in speciell fachlicher Hinsicht nur immer mit aller Klarheit auseinandersetzen und vertheidigen; möge man aber ablassen, eine Art Zaubermittel für Alles in ihr zu erblicken und darüber zu versäumen, was sonst noch noth thut. Wo es sich um die Bildung des sittlichen Gefühls und eines rechtschaffenen Willens handelt, da vermag der gute Genius des eigenen Volkes und die persönliche Führung des jungen Menschen, besonders die stille Macht einer edlen Mutter, wäre sie auch nur ein schlichtes deutsches Bauernweib, weit mehr, als die ganze vornehme Gesellschaft der Sophokles und Demosthenes, der Cicero und Horaz sammt Genossen. Möge man also die Bildung des Gewissens und des Pflichtgefühls unserer gesammten Jugend weder aus Athen und Rom, noch sonst woher aus der Fremde holen wollen, sondern sie aus dem unverdorbenen sittlichen Bewusstsein unserer eigenen Nation und aus dem reichen, herrlichen, unersetzlichen Schatze unserer eigenen Nationalliteratur den nachwachsenden Geschlechtern überliefern! —

Was zweitens die Form unserer höheren Bildung betrifft, so mangelt ihr jenes Maß von Geistesfreiheit, welches die unentbehrliche Vorbedingung, das unersetzliche Lebenselement aller sittlichen Entwickelung ist. Echte Gewissenhaftigkeit und wahres Pflichtgefühl erwächst nur auf dem Boden persönlicher Selbstständigkeit, die aus der eigenen Überzeugung vom Werte des Guten und aus der spontanen, individuellen Hingebung an das Gute Begeisterung schöpft, eine feste Richtschnur und ausdauernde Kraft empfängt. Die Knechtung der Geister aber, das Schablonisiren und Uniformiren, Gängeln und Drillen untergräbt die Wurzel aller Rechtschaffenheit. Ich habe diese Wahrheiten schon so lange und so oft in Wort und That bekannt, dass ich sie gern einmal in fremden Worten wiederhole, welche mich des Vorwurfes überheben, als ob ich immer nur meiner subjectiven Meinung Ausdruck verliehe. Der bereits oben citirte Schulmann bemerkt: „Der Buchstabe tödtet, der Geist macht lebendig. Was alle Erziehungsbestrebungen unserer Schule lähmt und des Erfolges beraubt, das ist der in derselben herrschende Formalismus; und die schlimmste und gefährlichste Form desselben ist der Formalismus der Pflicht-

Digitized by Google

auffassung. So lange unsere Lehrer das, was sie thun, nur thun, weil es vorgeschrieben ist und im Programm steht, so lange unsere Lehrer nur darauf bedacht sind, sich wegen des Examens mit dem Lehrbuch und dem Programm formell abzufinden, kann es und wird es nicht besser werden." Er erblickt in der „geisttödtenden Routine", in dem „demoralisirenden Formalismus" der Schularbeit eine „arge Versündigung an der Jugend", eine Untergrabung des inneren Pflichtgefühls, eine Schädigung des gesammten Gemüths- und Willenslebens und bezeichnet es als die wichtigste Aufgabe aller Bildungsarbeit, „in den jugendlichen Herzen die Keime des Guten und Rechten mit sorgsamer und liebender Hand zu hüten und zu pflegen."

Aber für solche Herzensangelegenheiten hat unsere Zeit keine Zeit und kein Verständnis; die öffentliche Meinung ist der Verinnerlichung und Vertiefung der Bildung abhold, sie will alles veräußerlichen und verflachen, auch das Beste am Menschen, den sittlichen Willen, das Gewissen, den Charakter. So tritt denn auch in unserem Bildungswesen das innere, aus spontanem Interesse für ideale Zwecke und aus freudiger Hingebung an das Wahre, Schöne und Gute entspringende Leben mehr und mehr in den Hintergrund, um einer äußeren Erledigung vorgeschriebener Pensa Platz zu machen. Es handelt sich nicht darum, ob die Zöglinge mit Lust und Liebe, mit freier Selbstthätigkeit und Begeisterung an der Klärung ihres Verstandes, an der Veredelung ihres Gemüthes und Herzens arbeiten, ob also ihre ganze Persönlichkeit erfasst und gehoben werde, sondern darum, ob der Lehrplan und die sonstigen Reglements pünktlich befolgt werden und zur Durchführung gelangen, ob alle Lehrer und Schüler die sorglich zugeschnittene Uniform der Geister angelegt haben und allenthalben volle Fügsamkeit an den Tag legen, ob sämmtliche Papiere in Ordnung sind und alles geleistet wird, was mit Augen und Ohren controlirt und formell constatirt werden kann. Lehrer und Schüler leiden gemeinsam und in gleichem Maße unter dieser mechanischen Routine des Schulwesens. Die persönliche Initiative ist lahm gelegt, alles muss sich der Instruction, der Schablone fügen, hervorragende Talente und charakteristische Individualitäten finden keinen Spielraum, was nicht in das approbirte Maß passt, wird gereckt, beschnitten, ausgeschieden, alles Thun und Lassen wird von außen, nicht von innen bestimmt, von positiven Vorschriften, nicht von spontanen Motiven, und wird gemessen an geschriebenen Gesetzen, nicht an den Aussprüchen des Gewissens, selbst der Glaube und die Religionsübungen unterliegen der Verordnung und dem Commando. So will es der

Digitized by Google

heutige, aller sittlichen Kraft und daher aller autonomen Culturthätigkeit entbehrende Zeitgeist: alles soll „verstaatlicht“ werden, selbst die Wissenschaft, die Pädagogik, die Gedankenwelt, die Moral, das Gewissen, das Pflichtgefühl. Die Person ist nichts mehr, die Verantwortlichkeit vor dem inneren Forum des eigenen sittlichen Bewusstseins hört auf, die Gewissenhaftigkeit wird antiquirt, die Instruction und die ihr entsprechende Werkgerechtigkeit ist alles, die formale Legalität ersetzt das Pflichtgefühl, und das Versinken in die Knechtschaft macht sichtliche Fortschritte.

Wenn wir den besten Theil aller Jugendbildung, die ethische Seite der menschlichen Natur, des lebenskräftigen Kernes verlustig gehen lassen und das Heil suchen in dem Formalisiren und Mechanisiren des Thuns und Lassens, dann darf es uns nicht Wunder nehmen, wenn so viele Menschen ihr Gewissen nicht in sich, sondern außer sich haben, wenn sie in ihrem Herzen keine warnende und mahnende Stimme vernehmen und immer nur fragen: was werden die Leute sagen? oder: wie lautet meine Instruction? oder: was muss ich thun, um für alle Fälle meine Person vor meinem Vorgesetzten oder vor dem Gerichtshof zu decken? Es darf uns nicht Wunder nehmen, wenn ein öffentlicher Functionär auf die Frage: warum er nichts gethan, um namenloses Unglück zu verhüten, gelassen antwortet: seine Instruction habe für diesen Fall keine Weisung enthalten. Hören wir denn einmal auf mit allen Bemäntelungen unserer Schäden und sprechen wir nicht mehr von „unpersönlichen Ursachen“, wo doch alles von Personen abhängt. Beachten wir doch wieder den alten Wahrspruch: Lasst uns besser werden, bald wird's besser sein! Geben wir in Sachen der moralischen Erziehung die bloße Dressur ad hoc auf, pflegen wir die Gewissenhaftigkeit und das spontane Pflichtgefühl! Entschlagen wir uns dem Wahne, dass diese edlen Kleinodien unserer Jugend schon von selbst zufallen werden, wenn wir nur die classische Bildung und den bureaukratischen Formalismus in Wirksamkeit setzen. Bilden wir vielmehr das sittliche Bewusstsein unserer Jugend an den edelsten Blüten des eigenen Nationalgeistes und im Sinne freier Hingebung an das Gute!

Digitized by Google

## Die Realschulfrage in Ungarn.

*Von Prof. Dr. J. H. Schwicker-Budapest.*

Die Frage über Wesen und Bedeutung der Realschule im Organismus des öffentlichen Unterrichtswesens und für die menschliche Culturarbeit in Staat und Gesellschaft beschäftigt seit geraumer Zeit auch in Ungarn nicht blos die eigentlichen Berufs- und Fachkreise, sondern ist Gegenstand allgemeiner Discussion in der Presse, im Parlament und im Schoße der Regierung geworden. Dass diese Discussion im wesentlichen sich mit denselben Fragepunkten befasst, die auch im übrigen gebildeten Europa, insbesondere in Österreich und Deutschland, bei der Realschulangelegenheit zur Sprache gekommen, liegt in der Natur der Sache selbst, nicht minder in der culturellen Gemeinsamkeit und in dem lebendigen geistigen Verkehre, den Ungarn mit seinen westlichen Nachbarn unterhält. Nichtsdestoweniger besitzt die Realschulfrage hierlands ihre charakteristischen Eigenthümlichkeiten, auf welche wir im Verlaufe unserer Darstellung hinweisen werden.

Was zunächst die geschichtliche Seite der Frage anbelangt, so ist die Realschule in Ungarn ebenfalls wie in Österreich eine Frucht jener radicalen Studienreform, welche die Monarchie dem Jahre 1849 zu verdanken hat. Auch in Ungarn wurden die Realschulen auf Grund des österreichischen „Organisationsentwurfes" ins Leben gerufen, wobei wir allerdings nicht übersehen wollen, dass Ungarn mit der im Jahre 1846 gegründeten Realschule in Pressburg den übrigen Theilen der Monarchie in der Errichtung realistischer Lehranstalten vorangegangen war.

Die Realschulen begegneten in Ungarn anfänglich nur geringen Sympathien; man sah in ihnen fremde Schöpfungen eines vom politischen und nationalen Gesichtspunkte perhorrescirten Regierungssystems; betrachtete sie als Factoren der Entnationalisirung oder als die Verbreiter eines dem altübererbten, liebgehegten Lateinerthum feindlichen Realismus, der von einzelnen Parteien sogar als verderblicher Materialismus declarirt wurde, nnd was dergleichen außerhalb der Sache liegende Anfeindungen mehr waren.

Digitized by Google

Dessenungeachtet gediehen die Realschulen auch in Ungarn; denn sie kamen auch hier einem tiefempfundenen Bedürfnisse entgegen. Den Beweis liefert die wachsende Vermehrung der Anstalten und die steigende Frequenz derselben. Denn bis zum Jahre 1860 betrug die Zahl der Realschulen in Ungarn-Siebenbürgen (ohne Kroatien, Slavonien und die Militärgrenze) 17, die im Jahre 1861 einen Schülerstand von 2543 aufwiesen. Infolge der nationalpolitischen Reaction, die mit dem 20. October 1860 in Ungarn eintrat, wurden mehrere Realschulen aufgelassen oder in Gymnasien verwandelt. Auch im Lehrplane fanden einige Abänderungen, namentlich in der Richtung der Unterrichtssprache sowie der ausgedehnteren Berücksichtigung der vaterländischen Geographie und Geschichte statt; allein im großen und ganzen blieb die Organisation der ungarischen Realschule unverändert. Dieser Conservatismus bewahrte sie zugleich vor jenen bedenklichen Reform- und Umgestaltungsversuchen, denen die ungarischen Gymnasien seit 1860 ausgesetzt waren und die hier eine ruhige continuirliche Entwickelung unmöglich machten.

Mit dem materiellen Aufschwunge und mit der industriellen Bewegung, welche in Ungarn nach dem Jahre 1867, seit der Wiederherstellung des selbstständigen ungarischen Verfassungslebens, allenthalben bemerkbar wurde, nahm auch die Neigung für das Realschulwesen abermals in bedeutender Weise zu. Die Anzahl der realistischen Lehranstalten stieg auf 34 und die Frequenz im Schuljahre 1874/5 auf 8086 Schüler. Gegen 1861 hatte die Zahl der Realschulen sich gerade verdoppelt, die Frequenz aber gar um 5543 Schüler zugenommen. Während im Jahre 1861 auf eine Realschule durchschnittlich 149 Schüler kamen, war im Jahre 1874/5 die durchschnittliche Frequenz einer Realschule 238 Schüler. Auf eine Classe kamen im letztgenannten Jahre im Durchschnitt 49 Schüler. Diese starke Frequenz trat bei einzelnen Lehranstalten in geradezu unerträglicher Weise zu Tage. Es gab Realschulen, die z. B. im Jahre 1872/3 von 566, 569, 576, ja selbst von 904 Realschülern besucht wurden. Selbstverständlich mussten dann die sechs normalen Classen hier durch Parallelabtheilungen auf 10—12 vermehrt werden, so dass man im Grunde Doppel-Anstalten erhielt. Nun ist es aber jedem Schulmanne klar, dass die Errichtung von Parallelclassen immer eine Aushilfe von zweifelhaftem Werte bleibt. Die ungarischen Realschulen litten somit bis zum Schuljahre 1874/5 an Übervölkerung.

Um so interessanter erscheint dann die plötzliche Wendung, die nach diesem Schuljahre eintrat. Nichts veranschaulicht diese Peripetie

Digitized by Google

deutlicher als folgende Zifferthatsachen. So waren die Realschulen Ungarns schon im Jahre 1875/6 nur von 7197 Schülern besucht, d. h. der Absturz gegen das Vorjahr betrug 889 Schüler = 11%. Im Schuljahre 1887/8 sank diese Zahl auf 6531 herab; also von 1875—1878 hatten die Realschulen 1555 Schüler, d. h. 19% ihrer Maximalfrequenz eingebüßt. Und diese Rückbewegung schritt noch weiter vor, so dass am Schlusse des Schuljahres 1880/1 nicht nur die Anzahl der Realschulen auf 26 zurückgegangen war, sondern ihr Schülerstand nur noch 5427 zählte. Die Differenz gegen 1875 beträgt darnach bei den Anstalten 8, bei den Schülern 2659, oder 32,8%. Wenn im Jahre 1875 auf eine Classe durchschnittlich 49 Schüler entfielen, so war jetzt die durchschnittliche Classenfrequenz auf 26 gesunken. Einzelne Lehranstalten sind thatsächlich von gänzlicher Entvölkerung bedroht. So hatte z. B. die Oberrealschule zu Leutschau im Jahre 1880/1 in allen acht Classen zusammen blos 82 Schüler, in der sechsten Classe saßen gar nur 4 Schüler; die siebenclassige Oberrealschule zu Nagy-Kálló zählte in Summa 62 Schüler, die achtclassige Oberrealschule zu Székely-Udvarhely 115 Schüler u. s. w.

Angesichts dieser Thatsachen wurde von verschiedenen Seiten her der Ruf nach gänzlicher Aufhebung und Beseitigung der Realschulen laut und selbst in amtlichen Kreisen gab man die Befürchtung kund, die Realschulen werden am Schülermangel zu Grunde gehen. Die principiellen Gegner der Realschule ergriffen freudig die Gelegenheit, um den Kampf gegen die verhasste Anstalt mit vermehrter Heftigkeit aufzunehmen. Es hielt schwer, in dem entfesselten Widerstreite der Meinungen den unbefangenen Blick zu bewahren. Und doch war dies nothwendig, wenn die Angriffe, welche feindselige Leidenschaft oder Beschränktheit gegen die Realschulen gerichtet, abgewehrt und dem Lande eine bedenkliche Schulkatastrophe erspart bleiben sollte. Der ungarische Cultus- und Unterrichtsminister, August Trefort, verschloss sich den oberwähnten Thatsachen keineswegs, auch war er nicht abgeneigt, die Realschulfrage abermals eingehend zu verhandeln und etwaige Abänderungen an der kaum abgeschlossenen Reorganisation dieser Lehranstalten vorzunehmen: doch ließ er sich von den antirealistischen Stürmern und Drängern keineswegs fortreißen, sondern brachte (allerdings nicht ohne Mühe) die Bewegung wieder in ein ruhigeres Fahrwasser.

Worin liegen nun die Ursachen des rapiden Rückganges in der Realschulfrequenz seit dem Jahre 1874/5? Man hat in dieser Beziehung auf die volkswirtschaftliche Krise des Jahres 1873 hin-

Digitized by Google

gewiesen und betont, dass durch dieselbe die industriellen und technischen Berufsarten einen überaus harten Stoß erlitten haben, infolge dessen der frühere Zudrang auf allen Stufen dieser Erwerbszweige verschwunden sei. Das ist ohne Frage ganz richtig, und wir sehen den Beweis hiefür auch in der seither ebenso frappanten Steigerung der Gymnasialfrequenz und der damit verbundenen Zunahme der Candidaten für die gelehrten Berufskreise. Der Latinismus feiert seit 1875 in Ungarn seine früheren Triumphe wieder. Man bedenke nur, dass z. B. im Jahre 1874 die Frequenz der ungarischen Gymnasien auf 26 273 Schülern stand, während sie sechs Jahre vorher, im Jahre 1868 die Höhe von 35 227 Schülern eingenommen hatte; im Jahre 1881 war jedoch die Gymnasialfrequenz abermals auf 35 233 Schüler gestiegen, überschritt sonach das bisherige Maximum von 1868 um so mehr, als in den publicirten amtlichen Ausweisen die Nachrichten über vier Gymnasien fehlten. Ebenso überzeugt ein Blick auf das Wachsthum der Frequenz an den Facultäten der Universitäten jedermann von dem abermals vorwiegenden Drängen der ungarischen studirenden Jugend nach den gelehrten Berufen.

Und dennoch erklärt die volkswirtschaftliche Katastrophe von 1873 und deren Consequenzen doch nur theilweise den rapiden Abfall in dem Realschulbesuche. Ein weit stärkerer Grund liegt unserer Überzeugung nach in jener Reform der Realschulorganisation, die im Jahre 1875 ins Leben getreten ist und der ungarischen Realschule eine ganz eigenthümliche Gestalt verliehen hat.

Dass eine gründliche Reform der Realschulen Ungarns, die, wie erwähnt, im wesentlichen noch die Einrichtung des österreichischen Organisationsentwurfes vom Jahre 1849 hatten, vonnöthen war, unterlag keinem Zweifel. Alle die Mängel und Gebrechen, welche man in Österreich gefühlt und erkannt hatte und die dort ebenfalls eine Umgestaltung dieser Lehranstalten herbeigeführt hatte, — alle diese Übelstände traten auch in Ungarn zu Tage. Die unglückliche Verquickung der Ziele einer allgemeinen Vorbildung für das höhere wissenschaftliche Studium mit der Berücksichtigung praktischer Zwecke für das gewerbliche Leben hatte den Realschulen eine zwiespältige Aufgabe gestellt, die ihnen infolge dieser Getheiltheit der Interessen, Ansprüche und Strebungen die concentrirte, einheitliche Lehrthätigkeit wesentlich erschwerte, ja in mancher Hinsicht unmöglich machte. Die nächste Consequenz dieser differenten Lehrziele war die Aufnahme zahlreicher Lehrfächer, von denen einige (wie Baukunst, Zoll- und Monopolordnung, Buchhaltung, Maschinenlehre, Modelliren) mit den

Digitized by Google

Zwecken einer allgemeinen wissenschaftlichen Vorbildung im grellen Widerspruche standen.

Aus solcher Mischung der allgemeinen mit der Fachbildung ging dann die Überlastung der Realschulen mit realistischem Lehrmaterial hervor, und da überdies für die Bewältigung dieses massenhaften Unterrichtsstoffes blos sechs Jahre anberaumt waren, so musste jede einzelne Classe mit Lehrgegenständen und Wochenstunden übermäßig bedacht werden, um die Vorschriften des Lehrplanes auch nur äußerlich erfüllen zu können. Von einer gründlichen Behandlung des Lehrstoffes, von einer entsprechenden successiven Vorführung und angemessener Wiederholung, Anwendung und Einübung desselben konnte dabei nur wenig die Rede sein. Die Schüler hatten vollauf zu thun, um den Stoff nur halbwegs im Gedächtnisse zu behalten; klare Einsicht und Erkenntnis der vorgetragenen Lehrgegenstände war höchstens Ausnahmetalenten möglich, ein liebevolles Versenken in die Unterrichtsmaterie jedoch selbst diesen verwehrt, da die Masse des fortwährend zuströmenden Stoffes jedes geistige Verweilen bei dem Gebotenen ausschloss. Diese Überbürdung wurde noch durch die Thatsache verschlimmert, dass namentlich der realistische Theil des Unterrichts mit bedrückender Wucht den Realschullehrplan belastete. Physik, Chemie, Technologie, Warenkunde, Mathematik, Maschinenkunde, Baukunde, Bauzeichnen, Modelliren — wo blieb da noch Raum für die idealistisch humanen Studienfächer? In der That spielten auch die Sprachen sowie die geographisch-historischen Fächer im alten Realschullehrplan eine wahrhafte Aschenbrödel-Rolle. Endlich gesellte sich zu all diesen Übeln noch die bedenkliche Erscheinung, dass die Realschüler mit ihren sechs Classen, also angehende Jünglinge von 16 Jahren, unreif an Geist und Körper, zum wissenschaftlichen Studium an die technische Hochschule zugelassen wurden. Allerdings suchte man hier durch das „Vorbereitungsjahr" die Unzulänglichkeit der Vorbildung einigermaßen abzustellen; allein dieses Palliativmittel war schon deshalb unzureichend, weil die „akademische Lehr- und Lernfreiheit" an der technischen Hochschule eine strengere Einwirkung auf die Hörer sowie eine fortlaufende Controle ihrer Thätigkeit nicht gestattete, oder die Hochschule musste von ihrer wissenschaftlichen Höhe auf ein tieferes Niveau herabsteigen.

Es war deshalb gerechtfertigt, wenn der jetzige ungarische Unterrichtsminister, A. Trefort, gleich nach Übernahme seines Amtes im Jahre 1872 die Realschulfrage zum Gegenstande eingehender Berathungen machen ließ, um auf Grund derselben eine Reorganisation



Digitized by Google

dieser Lehranstalten zu bewerkstelligen. Diese Reformen bestanden wesentlich in Folgendem: der sechsjährige Lehrcurs der Realschule wurde auf acht Jahre ausgedehnt, die alte Gliederung in Ober- und Unterrealschulen aufgelassen, an deren Stelle trat die Unterscheidung in „vollständige“ und „unvollständige“ Realschulen; aus dem Lehrplane schied man die sogenannten „praktischen“ Fächer: Zoll- und Wechselkunde, Buchhaltung, Bau- und Maschinenkunde, Technologie und technische Chemie, Modelliren, gänzlich aus; führte dagegen das Französische neben dem Ungarischen und Deutschen als dritte lebende Sprache ein, gab den geographisch-historischen Fächern eine größere Ausdehnung und beschränkte die mathematisch-naturwissenschaftlichen Disciplinen, damit auf solche Weise der Charakter der Realschule als einer allgemeinen wissenschaftlichen Vorbereitung für die technische Hochschule gewonnen werde. Endlich sollte eine strenge Maturitätsprüfung am Schlusse des ganzen Realschullehrcurses nicht blos die würdige formelle Beendigung dieses Curses kennzeichnen, sondern auch die erforderliche Reife des Jünglings zum Abgang auf die Hochschule constatiren.

Um die Leser einigermaßen über das Wesen des neuen Realschullehrplanes, der mit dem Schuljahre 1875/6 ins Leben trat, zu orientiren, geben wir im Nachstehenden die officiell vorgeschriebenen Lehrziele mit Angabe des wöchentlichen Stundenausmaßes in jeder Classe.

1. Geschichte. Lehrziel: Kenntnis der Geschichte der Griechen und Römer, insofern dieselben auf die Gestaltung des modernen Lebens von Einfluss gewesen.

Kenntnis derjenigen Epochen der modernen Geschichte, aus welchen der gegenwärtige Zustand der Culturnationen verständlich wird.

Kenntnis der Culturgeschichte Ungarns, mit besonderer Berücksichtigung der socialen Verhältnisse und der Gesetzgebung.

Wöchentliches Stundenausmaß: I.—III. Classe je 2, IV. Classe 4, V.—VIII. Classe je 3 Stunden; zusammen 22 Stunden.

2. Ungarische Sprache und Literatur. Lehrziel: Bewusste und gründliche Kenntnis der Grammatik und Fähigkeit des Schülers, über Gegenstände, welche in den Kreis seiner Erfahrung und seiner Studien fallen, mit Klarheit, Präcision und stilistischer Gewandtheit zu sprechen und zu schreiben.

Auf die Lectüre von Literaturwerken, auf die Erörterung der ästhetischen Fundamentalbegriffe und die Theorie der Kunstgattungen sich stützende Kenntnis der Entwickelung der ungarischen Literatur.

Stundenausmaß: I. und II. Classe je 5, III. und IV. Classe je 4, V. bis VII. Classe je 3, VIII. Classe 5 Stunden, zusammen 32 Stunden. In der VIII. Classe kommen zwei Wochenstunden auf „Philosophische Propädeutik“.

Digitized by Google

3. Deutsche Sprache und Literatur. Lehrziel: Auf genaue Kenntnis der Grammatik gegründetes Verständnis der bedeutenderen classischen Erzeugnisse der neueren deutschen Literatur.

Befähigung des Schülers, über einen dem Bereiche des Unterrichts entnommenen Gegenstand in deutscher Sprache correct und präcis zu schreiben und zu sprechen.

Stundenausmaß: I. Classe 4, II.—V. Classe je 3, VI.—VIII. Classe je 2, zusammen 22 Stunden.

4. Französische Sprache und Literatur. Lehrziel: Auf gründlicher Kenntnis der Grammatik ruhendes Verständnis der classischen Werke der neueren französischen Literatur.

Die Fähigkeit des Schülers, einen ungarischen Text, der einen dem Unterrichtskreise entnommenen Gegenstand behandelt, fehlerfrei ins Französische zu übersetzen und Fertigkeit des Schülers im mündlichen Gebrauche der französischen Sprache.

Stundenausmaß: II.—V. Classe je 3, VI.—VIII. Classe je 2, zusammen 18 Stunden.

5. Geographie. Lehrziel: Gründliche Kenntnis der physischen und politischen Verhältnisse der Erde, mit besonderer Rücksicht auf Ungarn.

Stundenausmaß: I.—VIII. Classe je 2, zusammen 16 Stunden.

6. Naturgeschichte. Lehrziel: Auf Anschauung und Vergleichung gegründete systematische Kenntnis der wichtigeren Thier- und Pflanzengruppen. Kenntnis der Eigenschaften der wichtigeren Mineralien und Gesteine, ebenso der Bestandtheile und der periodischen Entwickelung unserer Erdrinde, mit besonderer Rücksicht auf die Verhältnisse Ungarns. Elemente der Physiologie des Menschen.

Stundenausmaß: I. Classe 3, II. und V. Classe je 2, VI. und VII. je 3 und VIII. 2 Stunden, zusammen 15 Stunden.

7. Physik. Lehrziel: Kenntnis der auf Grund von Experimenten erkennbaren und mit Hilfe der elementaren Mathematik formulirbaren Gesetze der Naturerscheinungen, dabei auch besondere Berücksichtigung der wichtigeren kosmischen Erscheinungen.

Stundenausmaß: III. Classe 4, IV. Classe 2, VII. Classe 4, VIII. Classe 5, zusammen 15 Stunden.

8. Chemie. Lehrziel: Eingehende Kenntnis der Elemente und derjenigen interessanteren Verbindungen, welche in der Natur vorkommen oder im gewöhnlichen Leben von Wichtigkeit sind.

Stundenausmaß: IV. Classe 3, V. Classe 2, VI. Classe 3, VIII. Classe 2, zusammen 10 Stunden.

9. Mathematik. Lehrziel: Sicherheit und Gewandtheit in der Ausführung der Rechnungsoperationen und Geschicklichkeit in der Auflösung der Praxis entlehnter, allerlei Verhältnissen angepasster Aufgaben.

Zusammenhängende Kenntnis der Lehren der elementaren Mathematik und bis zu einem gewissen Grade Selbständigkeit in deren Anwendung.

Stundenausmaß I. Classe 4, II.—IV. Classe je 3, V. und VI. Classe je 5, VII. Classe 4 und VIII. Classe 3, zusammen 30 Stunden.

10. Geometrie und geometrisches Zeichnen. Lehrziel: Genaue Kenntnis der Grundaufgaben der constructiven Planimetrie und Projections-



Digitized by Google

lehre und deren Anwendung auf Schatten- und perspectivische Constructionen sowie auf richtiges Abbilden kunstindustrieller Objecte.

Stundenausmaß: I. Classe 4, II. Classe 3, III.—V. Classe je 2, VI. Classe 3, VII. und VIII. Classe je 2, zusammen 20 Stunden.

11. Freihandzeichnen. Von der II. Classe an mit 2, III.—V. Classe mit je 4, VI.—VIII. Classe mit je 2, zusammen 16 Stunden.

12. Turnen. I.—VIII. Classe je 2 Stunden, zusammen 16 Stunden.

13. Religionslehre. In jeder Classe eine Stunde wöchentlich, zusammen 8 Stunden.

Darnach betragen die wöchentlichen Lehrstunden in den einzelnen Classen (ohne das Turnen) 25—30, mit dem Turnen 27—32 Stunden; die Gesammtzahl der wöchentlichen Lehrstunden an einer achtclassigen Realschule ist 245 Stunden. An dem achtclassigen ungarischen Gymnasium machen die Lehrstunden in den einzelnen Classen ohne das Turnen 24, 24, 26, 27, 28, 28, 30 und 30 Stunden aus; dazu kommen dann noch je zwei Stunden Turnunterricht in jeder Classe. Dem Religionsunterrichte sind am Gymnasium elf Stunden gewidmet. Die Gesammtzahl der wöchentlichen Lehrstunden an einem vollständigen Gymnasium beträgt 233 Stunden, also um 12 Stunden weniger als an der Realschule.

Diese Realschulreform wurde bei ihrer Einführung mit den zuversichtlichsten Hoffnungen begrüßt; aber die Stimmung änderte sich bald. Die auffällige Abnahme in der Frequenz der Realschulen entzündete auch in Ungarn von neuem den Streit für und gegen diese Lehranstalten: die Gegner halten die Realschule einfach für überflüssig und prophezeien ihr den Untergang schon infolge des Schülermangels, — eine Ansicht, die von seiten der Freunde des Realschulwesens ebenso heftig bekämpft wird. Auf solche Weise wurde der „Krieg um die Realschule“ in der ungarischen Lehrerwelt wie in den Kreisen der Tagespublicistik geraume Zeit hindurch mit großer Erbitterung geführt. Die Eltern schauten dem wenig erbaulichen Schauspiele mit Verblüffung zu, und die Realschüler flüchteten je länger je mehr aus ihren Lehranstalten. Um endlich dem vielen Gerede auf den Grund zu kommen, berief Minister Trefort im Jahre 1879 und 1881 Enquêten von Fachmännern, um die wirklichen Mängel im Realschulwesen kennen zu lernen. Der Minister, welcher bei diesen Berathungen persönlich den Vorsitz führte, legte den Versammelten eine Reihe von Fragen zur Discussion vor, wie: „Soll das Latein als obligater Lehrgegenstand auch in den Realschulen Ungarns eingeführt werden? Gibt es unter den jetzt bestehenden Realschulen solche, die entweder zu Gewerbeschulen oder zu Gymnasien umge-

Digitized by Google

staltet werden sollten? Wäre nicht auch das Englische als Lehrgegenstand in die Realschule aufzunehmen? Auf welche Weise könnten mit der Realschule praktische Fachcurse verbunden werden?"

Eine nicht minder eingehende Discussion über die verschiedenen Gesichtspunkte bei der Lösung der Realschulfrage entspann sich im Schoße der Unterrichtscommission des ungarischen Abgeordnetenhauses, welche in dem ersten Monate des Jahres 1882 den vorgelegten Gesetzentwurf über die Regelung der Gymnasien und Realschulen behandelte und zur Vorberathung eine Anzahl von Fachmännern eingeladen hatte.

Wir werden in unserer weiteren Erörterung an diese Discussion insofern anknüpfen, als wir die hierbei vorgebrachten Beschwerden und Bemängelungen einer objectiven Kritik unterziehen und daran unsererseits einige Vorschläge zur Abstellung der vorhandenen Übelstände anknüpfen. Auf solche Art hoffen wir, den geehrten Lesern ein deutliches Bild von dem Stande der Realschulfrage in Ungarn zu bieten.

Unsern principiellen Standpunkt wollen wir schon hier am Eingange unserer Erörterungen dahin kennzeichnen, dass wir die Realschule ihrer Entstehung nach als ein nothwendiges Product der modernen wissenschaftlichen Entwickelung und des technisch commerciellen Lebens betrachten und hinsichtlich ihrer Organisation die Ansicht vertreten, dass diese Lehranstalten ungeachtet einzelner Mängel und Gebrechen dennoch im ganzen auf der richtigen Basis ruhen und in ihren Lehrzielen wie in den Lehrmitteln das Entsprechende gefunden haben. Jede nützliche Reform muss daher von diesem gegebenen Thatbestande ausgehen oder sie verliert sich in Utopie und wird mehr schaden als nützen. Die Realschulreform in Ungarn vom Jahre 1875 hat sich von dieser Gefahr nicht durchaus fern gehalten.

Was vor allem die auffälligste äußerliche Erscheinung im ungarischen Realschulwesen, den rapiden Rückgang in der Frequenz betrifft, so haben wir schon erklärt, dass dieser von der volkswirtschaftlichen Krisis von 1873 und deren Folgen nur theilweise bewirkt worden sei. Ein gewichtiges Motiv zum Verlassen der Realschule liegt nämlich in der neuen Organisation dieser Lehranstalt selbst. Andere Gründe fußen in dem Charakter des Volkes sowie in den Anschauungen der Gesellschaft in Ungarn.

Die Ausdehnung des Realschulcurses von sechs auf acht Jahre entsprach ohne Zweifel dem dringlichsten Bedürfnisse und den begründetsten pädagogisch-didaktischen Forderungen, ebenso war die

Digitized by Google

Vereinfachung des Lehrzieles der Realschule als einer wissenschaftlichen Vorbereitungsanstalt für das technisch-commercielle Studium ein Act bester Einsicht, umsomehr, als die Verquickung mehrerer Lehrziele einer Unterrichtsanstalt jederzeit zum Nachtheile gereichen muss. Allein diese Reform stellte zugleich erhöhte Ansprüche an Eltern und Schüler. Zwei Jahre mehr Schulzeit ist für viele Familien oft eine Frage von höchster Bedeutung, die noch an Wichtigkeit gewinnt, sobald man die Lebensaussichten erwägt, welche an die Erfüllung der höheren Ansprüche geknüpft sind. Und da musste jeder Vater sich sagen, dass die Aussichten für die Realschulabiturienten weit geringer seien als für den absolvirten Gymnasialzögling. Denn jener hat blos die technische Hochschule und einige Fachschulen (Berg- und Forstakademie, landwirtschaftliche Akademie) vor sich; während dem Abiturienten des Gymnasiums sämmtliche Hoch- und Fachschulen (auch das Polytechnikum) geöffnet sind. Also: Gleiche Anzahl der Jahrgänge, gleiche strenge Anforderungen in Bezug auf Lehrstoff und Lehrziel und ebenfalls die Maturitätsprüfung am Schlusse des Lehrcurses und dann in dem Zutritt zu den wissenschaftlichen Studien sowie in den Lebensaussichten eine so große Verschiedenheit — wie konnte da für Eltern und Schüler die Wahl zweifelhaft bleiben?

Aber der Rückgang in der Realschulfrequenz liegt auch zum guten Theil in dem Charakter des Volkes, das momentanen Impressionen zu viel nachgibt, sich vom Augenblicke und dessen Erfolge zu sehr beeinflussen lässt. Von 1869—1873 drängte man sich nach den Fleischtöpfen der technisch-commerciellen Laufbahn, die Ära der „höchsten Fructificirung" rief ein Jagen nach materiellem Gewinn und hohen Gagen hervor. Als dann die Reaction eintrat, da wandte man dem bisherigen Lieblingskinde ebenso rasch den Rücken. Und an diesem Gesinnungswechsel ist nicht blos die große Menge betheiligt; man begegnet ihm auch in höheren Kreisen. Wir berufen uns in dieser Beziehung nur auf den bezeichnenden Umstand, dass bis zum Jahre 1874 das ungarische Polytechnikum das Schoßkind unserer Legislative bildete. Man war dieser Hochschule gegenüber in der Votirung neuer Lehrstühle freigebig bis zum Übermaß. Seitdem aber konnte die technische Hochschule ganz ohne ihr Verschulden von alledem so ziemlich das Gegentheil erfahren.

Doch auch in unserer Societät wurzelt das Übel dieser Mode in Schulsachen. Nach wie vor herrscht das „Lateinerthum" vor; die Sucht nach öffentlichen Ämtern hat im Gefolge des volkswirtschaftlichen Niederganges keine Abnahme, sondern vielmehr eine riesige

Digitized by Google

Zunahme erfahren. Für Tausende von Familien ist die Aussicht, dass der Sohn „Beamter“ werden kann, ein liebgehegtes Ideal, dem man schwere materielle und geistige Opfer bringt; letztere namentlich in jenen zahllosen Fällen, wo dem Jungen Talent und Neigung für das gelehrte Studium mangeln. Auf dem Wege durch das Gymnasium hofft man zu diesem Beamtenideal zu gelangen. Man bedenkt nicht, dass dieses angebliche Ideal in der Wirklichkeit sehr düstere Seiten hat und dass ferner im Laufe des Gymnasialcurses zahlreiche Jünglinge wol der materiell producirenden Volkskraft entzogen werden, ohne jedoch die geistig schaffenden Kreise zu vermehren. Es sind dies jene Tausende, die es bis zur Absolvirung von 5 oder 6 Classen des Gymnasiums bringen, um dann entweder wegen Mangel an Subsistenzmitteln oder wegen Mangel an Talent und Neigung die Fortsetzung des Studiums aufgeben müssen. Die statistischen Nachweise bezeugen es, dass nur etwa 18—20 % der in die erste Classe eingetretenen Schüler bis in die achte Classe des Gymnasiums gelangen; also nahezu 80 Procent fallen im Laufe des Curses ab. Was geschieht mit diesen? Ein Theil geht allerdings zu praktischen Beschäftigungen über; aber das gilt nur von jenen, die etwa blos 1—2 oder höchstens vier Classen des Gymnasiums besucht haben. Wer darüber hinausgekommen ist, der „schämt“ sich einer Rückkehr zur materiellen Arbeit. Diese „Lateiner“ mit 5—6 Gymnasialclassen liefern dem „geistigen Proletariate“ die meisten Rekruten; sie vermehren in erschrecklich zunehmender Weise die Winkelschreiber und Stellenjäger aller Art, werden der Gesellschaft zur Last, dem Staate zur Gefahr. Durch den Rückgang in der Realschulfrequenz hat nun diese Classe einen namhaften Zuwachs erfahren. Die Realschule hält den Schüler stets mehr in den Kreisen der praktischen Berufsarten, sie lenkt dieselben nicht in dem Maße wie das Gymnasium von der materiell producirenden Lebensbeschäftigung ab; sie geht nicht von Haus aus auf das landläufige Ziel los, „Herren“ heranzubilden; und deshalb erscheint die Realschule (abgesehen von ihrer sonstigen wichtigen Aufgabe) in Ungarn auch als ein nothwendiges Gegengewicht angesichts der „lateinischen“ Societät und deren Präponderanz, welche dieselbe heute wie ehedem in Ungarn behauptet.

Wenn nun die Realschule für unsere Gesellschaft und für die Lebensbedingungen des modernen Staates eine Nothwendigkeit ist; wenn man dieser Lehranstalt angesichts der wieder erstarkenden technisch-commerciellen Thätigkeit im Lande nicht entrathen kann und die Realschule somit eine bedeutsame culturelle Mission zu erfüllen

Digitized by Google

hat: so fragt es sich, auf welche Weise dem Übel der abnehmenden Frequenz gesteuert und wie diese Lehranstalt wieder in dem Ansehen des Publicums und damit zugleich in dem Erfolge ihrer Wirksamkeit rehabilitirt werden könnte. An Vorschlägen und Reformanträgen aller Art hat es allerdings nicht gefehlt; aber diese empfohlenen Maßregeln können größtentheils der allgemeinen Anwendung nicht angerathen werden.

In erster Linie gedenken wir jenes pädagogischen Radicalismus, der mit dem Scheine des Feuereifers für wahre humanitäre Bildung des Volkes den Realschulen überhaupt den Krieg erklärt und deren gänzliche Aufhebung verlangt, dieselben des Materialismus beschuldigt und in seinem Zelotismus so weit sich verirrt, dass er diesen Lehranstalten jedwede Fähigkeit zur Ertheilung einer allgemeinen Bildung abspricht, ja denselben sogar einen antinationalen Charakter beizulegen sucht, infolge dessen die Schüler in den Realschulen nicht einmal zum richtigen Verständnisse der Nationalliteratur gelangen könnten. Wie es Fanatiker der Realschule gibt, die das Gymnasium als „überwundenen" Standpunkt in die pädagogische Rumpelkammer werfen möchten: so hat auch das Gymnasium seine leidenschaftlichen Vertheidiger, von denen das alte Sprichwort gilt: „Herr, behüte mich vor meinen Freunden; vor meinen Feinden will ich mich selber schützen!" Jene Behauptung, dass ohne Kenntnis des Lateinischen und Griechischen eine allgemeine humane Bildung nicht möglich sei, ist der Ausfluss einseitiger Auffassung oder absichtlicher Verkennung der Wirklichkeit. Eine Widerlegung oder nähere Würdigung verdient dieser Standpunkt nicht im mindesten.

Mit den Gymnasial-Fanatikern gehen eine Strecke weit auch jene Schwärmer, die ihr pädagogisches Ideal in der einheitlichen Mittelschule erblicken. Gymnasium und Realschule sind dieser Richtung zufolge beklagenswerte Zeichen der Spaltung in den höheren Schichten der Gesellschaft, die durch den zwiefachen Bildungsgang von einander mehr und mehr getrennt werden, bis endlich eine unüberbrückbare Kluft entsteht. „Mit ganz verschiedenen Bildungsstoffen (heisst es von dieser Seite), mit ganz verschiedenen Sprachen und Literaturen empfängt die Jugend ganz verschiedene Seelen, und Einheit des Bewusstseins, des Empfindens, der gesammten Lebensanschauung einer Nation ist eine hochwichtige Sache, die man nicht leichtsinnig aufs Spiel setzen darf." Gewiss sind das gewichtige Momente, und kein ernster Pädagog oder Politiker wird dieselben außer acht lassen dürfen. Aber ebenso sicher ist es auch, dass die Forderung der

Digitized by Google

höheren Einheitsschule unausführbar ist. Diese Unausführbarkeit beruht jedoch meiner Ansicht nach keineswegs blos in dem Charakter der Übergangsperiode unserer Zeit, sondern sie wurzelt im Wesen der gesammten neuzeitlichen Entwickelung der europäischen Gesellschaft überhaupt. So wie das Interesse an Hellas und Rom fortdauern wird, so lange die menschheitliche Cultur den jetzigen Charakter beibehält; ebenso erheischen die Geistesschätze der modernen Literaturen und der Naturwissenschaften würdigende Anerkennung und thatsächliche Berücksichtigung. Je weiter die Cultur fortschreitet, desto umfassender werden diese Schätze, so dass schon um des äußerlichen Umfanges willen eine angemessene Scheidung nothwendig erscheint. Allein auch die Vertiefung, Aufarbeitung und Weiterführung des Culturprocesses verlangt gebieterisch die Theilung der geistigen Arbeit, und aus diesen principiellen Forderungen entspringt die verschiedene Richtung des Idealismus und Realismus, die jedoch beide im Humanismus ihre Vereinigung finden.

Es ist nämlich nur Vorurtheil, wenn behauptet wird, Gymnasium und Realschule ständen wie zwei feindliche Brüder einander gegenüber, die keinen gemeinsamen Berührungspunkt haben. Im Gegentheil! Beide Arten von Mittelschulen haben nicht blos den ideellen Untergrund gemeinschaftlich, dass beide nach allgemein wissenschaftlicher Vorbereitung streben und sonach Vorstufen des eigentlichen gelehrten Studiums sind; sondern sie besitzen in ihren Bildungsstoffen noch weitere gemeinsame Momente. Da ist vor allem die Religions- und Sittenlehre, dann die nationale Sprache und Literatur, die Geschichte und Geographie sowie auch ein gutes Stück der mathematisch-naturwissenschaftlichen Disciplinen, welche den Schülern am Gymnasium und in der Realschule die gleichen Bildungsquellen zuführen. Wie kann man da von einer wachsenden Spaltung und zunehmenden Kluft unter den gebildeten Classen der Gesellschaft sprechen: namentlich wenn man erwägt, dass auch die Realschule jederzeit auf die geschichtliche Entwickelung ihrer Lehrfächer angemessene Rücksicht nehmen muss?

Die projectirte „einheitliche Mittelschule“ erscheint überdies als ein verwerfliches Product jenes Geistes, der im Casernenthum, in der völligen Nivellirung der Societät sein Ideal verehrt. Diesen Geist perhorresciren wir ganz entschieden; denn er beruht auf einer falschen Voraussetzung und beabsichtigt den Umsturz und die Zerstörung aller organischen Bildungen in der menschlichen Gesellschaft, die nach dem Recepte des gleichmachenden Communismus von der culturellen Höhe

Digitized by Google

auf die geistige und materielle Armut der gleichmäßigen Impotenz herabgedrückt werden soll. Erst müssten diese Schwärmer oder Umstürzler die menschliche Natur von Grund aus umgestalten und jedwede individuelle Eigenart im einzelnen wie bei ganzen Völkern beseitigen, und dann dürften sie hoffen, dass ihre utopistischen Projecte in Erfüllung gehen.

Weil unserer Überzeugung zufolge eine Lehranstalt ihrer Bestimmung nur dann am sichersten genügen kann, sobald sie blos einerlei Lehrziele verfolgt und nicht mit denselben Mitteln verschiedene, oft heterogene Zwecke erreichen will: darum sind wir für die Beibehaltung der getrennten Lehranstalten, des Gymnasiums und der Realschule, womit jedoch nicht gesagt sein will, dass diese beiden Mittelschularten mit einander gar keine Berührung und Gemeinschaftlichkeit haben sollen. Wie das gemeint ist, werden wir weiter unten noch näher andeuten.

Den Intentionen der „Annäherung" oder gar „Verschmelzung" des Gymnasiums und der Realschule kommt auch jener Vorschlag entgegen, dass unter die Lehrgegenstände der Realschule auch die lateinische Sprache aufzunehmen sei. Dieser Vorschlag fand auch in den ungarischen Realschul-Enquêten sowie in der Unterrichtscommission des reichstäglichen Abgeordnetenhauses beredte Vertheidiger, deren Ansichten jedenfalls Beachtung verdienen. Doch ihre Argumente haben uns von der Vortrefflichkeit ihrer Meinung nicht überzeugen können. Das Latein wird gefordert, damit der „Realist" nicht aller Einwirkung des antiken Classicismus entbehre; ferner, damit für die modernen Sprachen eine wissenschaftliche Basis gewonnen werde, und endlich um den Übergang der Schüler aus der Realschule ins Gymnasium leichter zu ermöglichen, eventuell den Realschülern selbst einzelne Facultäten an der Universität zu eröffnen.

Wir schätzen die hohe Bedeutung des Studiums der lateinischen Sprache ganz wol und wissen ebenso die Motive zu würdigen, welche zu diesem Vorschlage bewogen haben. Nichtsdestoweniger sind wir gegen die Aufnahme des Latein in die Realschule und zwar gerade im Interesse eines fruchtbaren Lateinunterrichts selbst. Man vergisst nämlich nur zu oft, dass das Latein am Gymnasium keineswegs blos ein Lehrgegenstand überhaupt ist, sondern dass diese Sprache vielmehr in engster Verbindung mit dem Gesammtorganismus des Gymnasiums und insbesondere noch in sehr naher Beziehung zu dem Griechischen steht, mit dem es gemeinsam eine Hauptstütze des gesammten Gymnasialunterrichts bildet. Der erziehliche und unter-

Digitized by Google

richtliche Einfluss des Latein beruht also keineswegs in dem bloßen Lehren dieser Disciplin, sondern wesentlich in dem beherrschenden Charakter, den Latein und Griechisch am Gymnasium besitzen. Kann man an der Realschule dem Latein dieselbe Stellung geben? Gewiss nicht, oder man macht aus der Realschule einfach ein Gymnasium. In der Realschule bleibt das Latein jederzeit eine exotische Pflanze, ein Treibhausgewächs, dem der lebengebende Boden im Schulorganismus und die befruchtende Gesellschaft des Griechischen mangelt. Denn, man beachte es wol! das Latein für sich allein ist keineswegs das charakteristische Kennzeichen des Gymnasiums, oder es sinkt dieses zur bloßen Lateinschule herab und verliert sein eigentliches Wesen und seine Bedeutung als humanistische gelehrte Schule auf Grund altclassischer Bildungsmittel.

Das Latein in der Realschule verdirbt in solcher Weise auch das Gymnasium; denn wenn für die Realschüler bloße Lateinkenntnis genügt, um ihn zur Maturitätsprüfung an einem Gymnasium und somit zum Besuche der Universität zuzulassen; dann werden ja die meisten Studirenden nach dieser Realschule mit Latein strömen, um dem Studium des Griechischen zu entgehen. Kein Einsichtiger kann aber das Bedenkliche, ja Gefährliche einer solchen Entwickelung für unsere gelehrten Berufsarten verkennen.

Die Motivirung, dass Latein an der Realschule nothwendig sei, um einen tüchtigen Unterricht im Französischen und eventuell im Englischen ertheilen zu können, ist ebenfalls nicht stichhaltig. Denn einmal handelt es sich an der Realschule (wie am Gymnasium) keineswegs um einen strengwissenschaftlichen Unterricht, etwa nach sprachvergleichender Methode, sondern vor allem um die Elemente der Wissenschaften, hier der Sprachen, und um deren sofortige schulmäßige Anwendung. Wie wäre aber ferner an der Realschule mit Latein beim französischen Unterrichte, der fast gleichzeitig mit dem Lateinischen begonnen werden müsste, eine Vergleichung möglich, da ja den Schülern beide Sprachen, die Mutter sowie die Tochter, noch fremde Dinge sind? Im weitern Unterrichte muss aber hauptsächlich die Lectüre und die in den behandelten Musterwerken enthaltenen Gedanken und Ideen berücksichtigt sowie die praktische Gewandtheit in der mündlichen und schriftlichen Handhabung der modernen Sprachen angestrebt werden. Da ist für eine tiefergehende, wissenschaftliche Sprachvergleichung kein Raum; blos gelegentliche Hinweise entbehren aber des unterrichtlichen Wertes.

Es ist jedenfalls bezeichnend, dass man auch in Preußen, wo das

Digitized by Google

Latein in den Realschulen erster Ordnung obligatorisch ist, heute sich ernstlich mit der Frage beschäftigt, auf welche Weise die Realschule von diesem, ihrem Wesen fremden Lehrgegenstande befreit werden könnte.

Zum Schlusse gedenken wir noch des Vorschlages, den Lehrcurs der ungarischen Realschule von acht auf sieben Jahrgänge zu reduciren. Die Vertreter dieser Abänderung berufen sich auf die Erfahrung in Österreich, wo die Realschulen gleichfalls nur aus sieben Jahresclassen bestehen und Befriedigendes leisten. Wir glauben indessen nicht, dass eine solche Reducirung des Realschulcurses diesen Lehranstalten in Ungarn zum Heile gereichen würde. Die Gründe hiervon liegen vor allem in der Unmöglichkeit, den zum wissenschaftlichen Studium an der technischen Hochschule und in den andern wissenschaftlichen Fachschulen erforderlichen vorbereitenden Lehrstoff in kürzerer Zeit eingehend zu behandeln und fruchtbar zu verarbeiten; um diesen Lehrstoff nur äußerlich zu bezwingen, müssen auch in Österreich die wöchentlichen Unterrichtsstunden hoch angesetzt und die Schüler somit überbürdet werden. Aber mit siebzehn Jahren erlangt der Jüngling auch nur selten jenen Grad der geistigen Reife, der ihn zum Studium an der Hochschule befähigt. Die Folge dieser Thatsache offenbart sich wieder darin, dass die Hochschule eine Stufe herabsteigen und in ihrem „Vorbereitungs"- oder „allgemeinen" Curse das nachholen muss, was die allzu beschränkte Mittelschule versäumt hat. Endlich erheischt auch die Rücksicht auf die gleiche Stellung der Realschule mit dem Gymnasium, dass beide Mittelschularten dieselbe Classenanzahl haben.

Wir sind deshalb ganz entschieden für die Beibehaltung der selbständigen Realschulen ohne Latein, doch mit weiterer Berücksichtigung der modernen Sprachen und Literaturen; wir lehnen die Anbahnung einer „zukünftigen" einheitlichen Mittelschule als unpraktisch, utopistisch, ja als social bedenklich ab und erkennen die Existenzberechtigung und den gleichen Wert der Realschule mit dem Gymnasium in der Entwickelung und in den Bedingungen des modernen Lebens an. Darum sprechen wir der Realschule die gleiche Wichtigkeit zu, stellen sie mit dem Gymnasium auf dieselbe Stufe, fordern aber auch von ihr die gleiche Dauer des Lehrcurses sowie dieser entsprechende Leistungen.

Man hat in Ungarn, wie erwähnt, die abfallende Frequenz der Realschulen zum Anlass genommen, um den Fortbestand dieser Lehranstalten überhaupt in Frage zu stellen. Dabei wurde den reorgani-

Digitized by Google

sirten Realschulen auch der Vorwurf der geringen Leistungsfähigkeit gemacht. Wir, die wir für die Beibehaltung und Fortentwickelung der Realschulen das Wort ergriffen haben, betrachten es als weitere Pflicht, auch die Reformen anzudeuten, die unserer Ansicht nach mit diesen Lehranstalten vorzunehmen sind, damit dieselben ihrer Bestimmung entsprechen. Zunächst müssen wir jedoch eine allgemeine Bemerkung vorausschicken.

In wenig Ländern Europas werden so viele Lehr- und Unterrichtspläne geschmiedet als in Ungarn; von jedem neuen Plane erwartet man Wunderdinge, und bleiben diese aus, dann treibt die Ungeduld zu neuer Umgestaltung, zu neuen Entwürfen. So erging es seit 1861 unsern Gymnasien, so soll es auch den Realschulen ergehen. Noch hat der Lehrplan von 1875 keinen achtjährigen Lehrcurs vollständig durchgemacht, noch kennt somit niemand authentisch die unterrichtlichen Erfolge dieses Lehrplanes, und schon steht die Revision, ja die „völlige Umarbeitung“ dieses Lehrplanes wieder auf der Tagesordnung der pädagogischen und publicistischen Discussion. Gegen diese Ungeduld, gegen dieses fortgesetzte Plänemachen und Revidiren muss man ganz entschieden Einsprache erheben. Unterricht und Erziehung sind keine Pilze, die über Nacht aus dem Boden schießen; zu ihrer Ausgestaltung bedarf es der Zeit, der Geduld und Stetigkeit. Je turbulenter hier die Neuerungen und „Verbesserungen“ auftreten, desto verderblicher wirken sie. Wir haben gegen wiederholte und eingehende Berathungen und Besprechungen der bestehenden Lehreinrichtungen nichts einzuwenden; allein dem Worte darf hier nicht sofort die That folgen. Ideen und Lehrpläne müssen erst ausreifen, ehe man sie richtig beurtheilen kann. Man betrachte doch den Conservatismus auf dem Gebiete der Schulorganisation in andern Ländern! Dort duldet man lieber eine Reihe notorischer Übelstände in der Besorgnis, eine vorzeitige Beseitigung derselben könnte auch dem bestehenden Guten zum Nachtheil gereichen. Und dann! Wo gibt es in der Welt eine durchwegs vollkommene Schulorganisation? Wo besteht ein makelloser Lehrplan? Welches ist die „allein richtige“ Lehrmethode? Nur das relativ Beste kann hier das Ideal sein.

Damit ist auch schon der Standpunkt gekennzeichnet, von dem aus die nachfolgenden Reformvorschläge beantragt werden. Diese Vorschläge streben keineswegs eine „radicale“ oder auch nur eine „tiefgehende“ Umgestaltung des jetzigen ungarischen Realschul-Lehrplanes an; vielmehr geht deren Absicht blos dahin, jene Hindernisse und Schwierigkeiten anzudeuten, nach deren Wegräumung die Real-

Digitized by Google

schule Ungarns Licht und Luft erhalten soll, um sodann im edlen Wetteifer mit der älteren Schwesteranstalt, mit dem Gymnasium, die geistige Ringbahn betreten zu können. Denn bis jetzt sind die Bedingungen der Wirksamkeit auf beiden Seiten nicht gleichmäßig vertheilt; deshalb ist auch die Forderung an die Realschule, dass sie mit dem Gymnasium erfolgreich concurrire, unter den heutigen Verhältnissen eine harte, ja eine unerfüllbare Zumuthung.

In erster Linie wünschen wir deshalb die Herstellung der völligen Gleichheit in der äußeren Stellung von Gymnasium und Realschule. Diese Gleichheit erlitt nämlich arge Schädigungen infolge der beliebten Einigungsversuche, die eine völlige Beseitigung der Realschule in Aussicht nahmen. Die Realschule wurde als ein thatsächliches Übel betrachtet, dessen angebliche Schädlichkeit man dadurch zu mildern suchte, dass man dem Realschüler den Übertritt ans Gymnasium möglichst erleichterte und dem Realschulabiturienten gestattete, durch eine Nachtrags-Maturitätsprüfung am Gymnasium sein unvollständiges Zeugnis der Reife zu ergänzen. Zumeist konnte dies durch eine Prüfung nur aus Latein geschehen; das Griechische wurde dem Examinanden in der Regel erlassen. Diese Grenzverrückung soll aufhören. Realschule sowie Gymnasium sind selbständige Mittelschulcurse, die ohne gegenseitige Verquickung in verschiedene Richtungen des wissenschaftlichen Lebens auslaufen. Man lasse jedwede Verlockung der Realschüler nach dem Gymnasium beiseite: man lehne selbst ein facultatives Studium des Latein in der Realschule ab, weil dieses Studium, namentlich in den Oberclassen, kein günstiges Resultat ergeben kann. Wer Latein an der Oberrealschule mit Erfolg betreiben will, muss die sonstigen Realschulfächer vernachlässigen, oder er bürdet sich eine Last auf, die ihn zu Boden drücken muss. Und nun gar Latein und Griechisch! Also weg mit dem Hinüberschielen auf das Gebiet des Nachbars! Jede Lehranstalt verfolge einzig und allein nur das ihr gesteckte Ziel!

Das humanistische Lehrmaterial an der Realschule steht gegenwärtig noch immer hinter der Masse des mathematisch-naturwissenschaftlich-technischen Lehrstoffes in empfindlicher Weise zurück. Scheidet man nämlich die Gegenstände der Realschule in die Gruppe der ethisch-humanitären (Religion, Geschichte, Sprachen) und in die der mathematisch-naturkundlich-technischen Fächer (Geographie, Naturgeschichte, Physik, Chemie, Mathematik, geometrisches und Freihand-Zeichnen), so entfallen auf die erste Gruppe von der Gesammtzahl der Lehrstunden blos 99 Stunden $= 43 \cdot 2\,\%$ auf die zweite aber 127

Digitized by Google

Stunden = 56·8 %. Diesem Überwiegen des materialen Lehrstoffes kann abgeholfen werden einmal durch die Verringerung des Materials und der Lehrstunden für die realistisch-technischen Fächer und dann durch die entsprechende Vermehrung der ethisch-humanitären Lehrgegenstände. In dieser Beziehung machen wir auf den besondern Umstand aufmerksam, dass in den preußischen Realschulen in jeder Classe (mit Ausnahme der Prima, d. i. der obersten) blos zwei Stunden wöchentlich für das Zeichnen ausgesetzt sind, während in den ungarischen Realschulen dem geometrischen und Freihandzeichnen in jeder Classe 4—6 Stunden in der Woche gewidmet werden. Man kann trotzdem nicht behaupten, dass die Realschulen Ungarns bessere Zeichner erziehen als die Realschulen in Preußen. Die preußische Realschule erster Ordnung hat vier Sprachen als obligatorische Lehrfächer, ebenso werden an den meisten Realschulen in Österreich vier Sprachen gelehrt; die ungarische Realschule hat blos drei, und auch diese sind spärlicher mit Lehrstunden bedacht. Unserer Ansicht nach könnte in vielen Realschulen Ungarns der Unterricht im Französischen schon in der ersten Realschulclasse beginnen, da in den Städten die Schüler häufig die Kenntnis der ungarischen und der deutschen Sprache schon von der Elementarschule oder vom Elternhause her mitbringen. Weniger als vier Stunden in der Woche sollte jedoch in den vier untern Classen einer Sprache nicht gewidmet sein. Von der fünften Classe an beginne der Unterricht im Englischen, respective im Italienischen; denn diese letztere Sprache ist für die commerciellen Verhältnisse Ungarns wichtiger als das Englische. In den vier oberen Classen könnte der Unterricht im Ungarischen, Deutschen und Französischen auf je drei Lehrstunden in der Woche beschränkt werden, um dadurch für das Englische respective Italienische die erforderlichen vier Stunden zu gewinnen, ohne die Schüler unangemessen zu überbürden. Auch würde es sich empfehlen, den Religionsunterricht in den unteren Classen auf je zwei Stunden in der Woche zu erhöhen. Wird dagegen der Zeichenunterricht auf zwei Stunden herabgesetzt, so hätte man im schlimmsten Falle insgesammt eine Erhöhung der Wochenstunden (ohne Turnen) auf 28—29 in den unteren, auf 32 Stunden in den oberen Classen. In Preußen beträgt das Minimum (ohne Turnen) 30 Stunden in der Woche.

Durch diese obligatorische Aufnahme von vier Sprachen mit reicher Literatur wäre der Realschule neben Religion, Geschichte und philosophischer Propädeutik (in der VIII. Classe) ein entsprechender ethisch-humanistischer Lehrstoff geboten, der den rein realistischen

Digitized by Google

Fächern die Balance halten und den Realschüler vor einseitiger Entwickelung bewahren würde. Der Vorwurf des Materialismus könnte den Realschulen nicht mehr gemacht werden.

Zur Aufrechterhaltung des Ansehens der Realschulen, zur entsprechenden äußerlichen Abschließung und zur besseren Sicherung des behandelten Lehrstoffes, sowie zum wirkungsvollen Ansporn träger, zur beruhigenden Belohnung fleißiger Schüler, endlich als ein trefflicher Maßstab zur Beurtheilung der Leistungsfähigkeit der einzelnen Lehranstalten ist am Schlusse des Realschulcurses die strenge Maturitätsprüfung für die Abiturienten beizubehalten. Aber nun erhebt sich die schwierige Frage nach der „Berechtigung" dieser für „reif erklärten" Realschulabiturienten.

Die ganze Realschul-Misère hat von dieser „Berechtigungsfrage" ihren Ausgang genommen, wie wir das schon weiter oben erörtert haben. Wie wäre da zu helfen? Auf zweierlei Art. Vor allem wolle man nicht übersehen, dass das Gymnasium sich eines besonderen Privilegiums erfreut. Wir meinen den ausschließlichen Zutritt nach den vier oder fünf Facultäten der Universität. An diesem wolerworbenen Privilegium wollen auch wir nicht rütteln; wol aber dasselbe durch ein anderes Privilegium balanciren. Mit dem praktischen Schulmanne und Pädagogen Herrn Viehoff würden wir nämlich als gerechtes Pendant dem Gymnasial-Privilegium gegenüber die Forderung aufstellen: „Zur Immatriculation in die technische Hochschule oder eine wissenschaftliche Fachakademie (Berg-, Forst-, landwirtschaftliche Akademie u. s. w.) ist die Beibringung eines Maturitätszeugnisses von einer inländischen Realschule erforderlich."

Man übersehe doch die Billigkeit nicht! Wenn das Gymnasium die entsprechendste Vorbereitung für die Universität ist, so kann sie doch diese Aufgabe nicht auch für das Polytechnikum erfüllen. Wäre sie dies im stande, dann leugnet man ja die Existenzberechtigung der Realschulen überhaupt; dann wäre es allerdings weit gerechter und vernünftiger, diese Realschulen einfach abzuschaffen, denn sie wären eine überflüssige Institution. Wie soll ferner eine heilsame Concurrenz dort möglich sein, wo die eine Anstalt nebst einem ausschließlichen Privilegium auch noch das ungeschmälerte Anrecht auf alle übrigen höheren Gebiete der Studien und der öffentlichen Dienststellung besitzt, indessen die andere Lehranstalt sich mit einem eng umgrenzten Terrain begnügen muss? Da sind Wind und Sonne sehr ungleich vertheilt und von einer Gleichberechtigung und somit auch von einer

Digitized by Google

Gleichwertigkeit und gleicher Leistungsfähigkeit kann billiger Weise nicht die Rede sein.

Neben dem Privilegium zum Besuche des Polytechnicums und der technischen Fachacademien verlangen wir für die Realschulabiturienten respective für die absolvirten Techniker etc. noch gewisse Begünstigungen in jenen Zweigen des höheren Staatsdienstes, die zunächst auf den Besitz gründlicher Kenntnis der modernen Sprachen, dann der Mathematik und Naturwissenschaften basirt sind. Wir verstehen darunter den Finanz-, Bau-, Post-, Telegraphen-, Zoll- etc. Dienst, sowol in der Manipulation als in der eigentlichen Administration.

Endlich fragt es sich, ob nicht auch die mathematisch-naturwissenschaftliche Facultät an der Universität den Realschulabiturienten zugänglich gemacht werden könnte. Eine solche Facultät besteht dermalen in Ungarn erst an der Klausenburger Universität; aber im wesentlichen ist sie auch an der Budapester Universität bereits thatsächlich (wenn auch nicht formell) vorhanden. Wie wir fordern, dass die Lehrer der modernen Sprachen in den Realschulen ihren Bildungsgang durch das Gymnasium nehmen sollen: so würde es eine gegenleistende gerechte Concession an die Realschulen sein, dass man ihre Zöglinge für das mathematisch-naturwissenschaftliche Lehramt an Realschulen und Gymnasien zulässt und ihnen somit auch den Zutritt zum naturwissenschaftlichen Fachdoctorat an der Universität gestattet.

Um die Entvölkerung in einzelnen Realschulen hintanzuhalten, empfiehlt sich unserer Ansicht nach ein doppeltes Vorgehen. In solchen kleineren Städten, wo Gymnasium und Realschule getrennt nebeneinander bestehen, könnten diese beiden Lehranstalten in ihrem Unterbaue (etwa bis zur dritten Classe) mit einander verbunden und überhaupt einer einheitlichen Direction untergestellt werden; nur müsste dann für den Real- respective für den Gymnasialcursus ein besonderer scientifischer Leiter fungiren, wie solches z. B. an den evangelischen Realschulen in Hermannstadt und Kronstadt der Fall ist. Das andere, was wir empfehlen, bestände in der örtlichen Verlegung der schwach besuchten Realschulen an Orte mit größerer industriell-mercantiler Bevölkerung. Was sollen die Realschulen in solchen abseits gelegenen Orten wie Déva, Székely, Udvarhely, Magy-Kálló etc., wo das betreffende Schülerpublicum nahezu gänzlich fehlt?

Was schließlich die in Anregung gebrachte Verbindung praktischer Fachcurse (für Handel, Landwirtschaft, Forstwesen, Bergbau etc.) mit den Realschulen anbelangt, so ließe sich diese Idee namentlich in



Digitized by Google

den Provinzialstädten ernstlich in Erwägung ziehen; eine nähere Erörterung dieser Frage würde uns jedoch für diesmal zu weit führen. Nur so viel sei erinnert, dass unserer Ansicht nach diese practischen Lehrcurse den allgemeinen Classen nicht parallel gehen, sondern sich denselben nachfolgend anschließen sollen. Immerhin könnte aber in der obersten Classe der Realschule der Unterricht schon mit Rücksicht auf die etwa vorhandenen practischen Curse geleitet werden, wie wir denn auch in Bezug auf die obersten Gymnasialclassen eine entsprechendere fachliche Gruppirung der Lehrgegenstände als empfehlenswert betrachten, ohne jedoch damit die im Jahre 1869 von Baron Eötvös in Antrag gebrachte strenge Trifurcation zu befürworten. Dass übrigens diesem Antrag ein gesunder Gedanke zu Grunde liegt, steht unseres Erachtens außer Zweifel. Schon die pädagogische Forderung der Berücksichtigung der Individualität des Zöglings rechtfertigt dieselbe; es kommt nur auf die richtige Anwendung und Durchführung an.

In Summa: Wir plaidiren für keine „radicale" Reform des ungarischen Realschulplanes, sondern wünschen die dringlich gewordene Abhilfe und Regelung innerhalb des vorhandenen Rahmens und mit möglichster Schonung des Bestehenden. Wol aber empfehlen sich entschiedene Maßregeln zur Herstellung der Gleichwertigkeit von Gymnasium und Realschule und zur Ermöglichung einer ehrlichen Concurrenz, die unter den heutigen Verhältnissen nicht stattfinden kann.

Digitized by Google

# Die Bedeutung der Neuschule für Österreich.

*Von* ***Otto Schier-Brünn.***

I.

Keine andere Institution im Staate ist mit dem Gesammtleben des Volkes so innig verknüpft, wie die Schule. Dadurch, dass sie die Grundlage für unsere gesammten bürgerlichen Einrichtungen bildet, wirkt jede Veränderung ihres Wesens auf alle Verhältnisse zurück und erzeugt eine tiefgehende Bewegung, die auch in die kleinsten und entlegensten Orte dringt.

So geschah es auch bei uns, als durch das Gesetz vom 14. Mai 1869 die öffentlichen Unterrichtsanstalten ihres unzeitgemäßen und unhaltbar gewordenen Charakters entkleidet wurden, um sich den Forderungen moderner Cultur anzupassen.

Während von der einen Seite alles geschah, um der neuen Schöpfung die möglichste Verbreitung und Stabilität zu geben, wurden von der anderen Seite die größten Anstrengungen gemacht, das Einwurzeln derselben zu verhindern. Beiderlei Bestrebungen fanden im Volke aufnahmsfähigen Boden. Denn abgesehen davon, dass die bei einem großen Theile der Bevölkerung noch herrschende geistige Unmündigkeit klares Erkennen erschwert und das bloße Wort anderer, bei denen man eine höhere Einsicht voraussetzt, maßgebend ist für Annahme oder Ablehnung des Neuen, herrschen, insbesondere bei den Unbemittelten, zwei ganz verschiedene Meinungen über den Wert der Schule. Die einen wollen ihren Kindern eine höhere Bildung geben, um deren künftige Existenz zu verbessern, und diese betrachten die neue Schule als Förderungsmittel zur Durchführung ihrer Absicht und bringen ihr die vollste Sympathie entgegen; die anderen hingegen können nicht frühzeitig genug die physische Arbeitskraft der Kinder ausnützen, und denen ist die Schule ein geschworener Feind ihrer Interessen. — Die Schwierigkeit der Lage wurde noch vermehrt, als sich auch die politischen Parteien der Schule bemächtigten und Volksvertreter, gegen die Intentionen ihrer Wähler, eine Einrichtung bekämpften, deren Nützlichkeit sie doch anerkennen müssen.

Noch ist der Widerstand gegen die Neuschule nicht ganz gebrochen; aber Dank den zahlreichen Schriften und öffentlichen Vorträgen, die sich bemühten, das Volk aufzuklären und auf sein wahres Interesse aufmerksam zu machen, ist nicht mehr anzunehmen, dass sich die Majorität der Bevölkerung von einer Sache abwenden werde, von der sie nur das Beste zu erwarten hat.



Digitized by Google

Auch die folgende Abhandlung will zur Würdigung unserer Schulreform beitragen; aber sie beabsichtigt nicht, die Schwächen des Gegners zu benützen und seine Vorwürfe eingehend zu widerlegen oder sich mit den Vortheilen zu beschäftigen, die dem Einzelnen aus dem Genusse eines höheren Unterrichtes erwachsen. Es soll vielmehr dargelegt werden, wie bedeutungsvoll ein gehobenes Schulwesen für die verschiedenen Momente des staatlichen Lebens ist, und demgemäß habe ich namentlich die vollständig entwickelte Volksschule, insbesondere die Knaben-Bürgerschule, im Auge.

Wenn es mir gelingt, bestehende Irrthümer zu beheben und die Wichtigkeit einer der großartigsten Schöpfungen unserer Zeit ins rechte Licht zu setzen, so ist der Zweck meiner Erörterungen erreicht.

## II.

Eine Reihe von Unglücksfällen, die Österreich in seinem Innersten erschütterten, legte alle Schwächen des staatlichen Organismus bloß und zeigte alle Fehler, die begangen wurden.

Überall erscholl der Ruf nach Fortschritt und Bildung, auf allen Gebieten des Staatslebens griff man zu Reformen, tiefeingewurzelte Übel wurden entfernt, Neuerungen eingeführt, und der Patriot hoffte das Beste von der Zukunft. Alle Bestrebungen waren jedoch wertlos, so lange die Umgestaltung eine blos äußerliche war und nicht einer im Volksbewusstsein sich vollziehenden Umbildung entsprang.

Es zeigte sich daher die Nothwendigkeit, die allgemeine Bildung zu heben, was nur möglich war, wenn man ihre Basis, die Volksschule, um-, oder besser gesagt, neugestaltete.

Die Reform wurde beschlossen und ausgeführt. Vermehrung des Unterrichtsstoffes, um den geänderten Verhältnissen der Gegenwart Rechnung zu tragen, Vermehrung der Unterrichtszeit, um das Mehr des Stoffes zu verarbeiten und um das Kind länger der geistig und sittlich hebenden Einwirkung der Schule zu überlassen, eine strengere Überwachung des Schulbesuches, damit alle des Unterrichtes theilhaftig würden, Heranziehung der Bevölkerung, deren vitalste Interessen mit der Schule zusammenhängen, dagegen Loslösen von der Aufsicht der Kirche, die der modernen Bildung stets feindlich gegenüberstand und gegenüberstehen wird, endlich Verbesserung der materiellen Existenz des Lehrers, der seine ganze Zeit der Schule widmen soll, — das waren die Gesichtspunkte, die den Gesetzgebern zur Richtschnur dienten und die in dem rühmlichen Gesetze vom 14. Mai 1869 Ausdruck fanden. Es wurde sanctionirt, trat ins Leben, und — mit demselben Tage begann auch schon der offene und geheime Kampf gegen dasselbe.

Um die verloren gegangene confessionelle Schule zurückzuerobern, wurde gegen die confessionslose unter der Bevölkerung Stimmung gemacht; die verschiedensten Schlagworte wurden ausgegeben, und kaum hatte sich eins abgenützt, so tauchte ein neues auf und jedesmal ein solches, das auf die schwächste Seite des Individuums zu wirken berechnet war. „Die Schule ist zu theuer", „die Schulzeit ist zu lang", „die Schule entchristlicht", die neu erfundenen Elternrechte, die schon wissenschaftlicher gehaltenen Klagen über „zu viel Unterricht und zu wenig Erziehung", über die materialistische Schule u. s. w.,

Digitized by Google

alle diese Schlagworte hatten nur den einen Zweck, das kaum begonnene Werk zu untergraben.

Es ist zweifellos, dass die Schulgesetzgebung die Forderungen der wissenschaftlichen Pädagogik vereinen muss mit den Bedürfnissen der Allgemeinheit und des Staates, und dass sie die von der Theorie gegebenen Ideen den thatsächlichen Verhältnissen anzupassen hat. Die Bedürfnisse der Allgemeinheit finden ihren Ausdruck in der öffentlichen Meinung. So wünschenswert es nun ist, dass die Organisation der Schule mit der öffentlichen Meinung übereinstimme, so folgt hieraus doch noch lange nicht, dass sich ihr die Gesetzgebung unterordnen müsse. Denn die Quellen, denen die öffentliche Meinung entspringt, sind nicht immer lautere, sehr oft fehlt die richtige Einsicht, Sonderinteressen verlangen Berücksichtigung, und welche Stabilität hätten die Erziehungsanstalten überhaupt, wenn jedem Wunsche nachgegeben würde?

Bedarf es daher schon reiflicher Erwägung und eingehenden Studiums, wenn eine fortschrittliche Änderung des Bestehenden vorgenommen werden soll, so ist um so mehr strenge Prüfung und weise Zurückhaltung da geboten, wo es sich darum handelt, das Culturideal herabzudrücken.

Nur die zwingendste Nothwendigkeit kann einen solchen Schritt rechtfertigen, der jedoch immer bedenkliche Folgen haben muss. Denn welches Vertrauen kann das Volk einer Gesetzgebung entgegenbringen, die nicht zielbewusst das für nothwendig Erkannte durchzuführen bestrebt ist, sondern durch Experimente nach dem Richtigen sucht? Am allerwenigsten verdient jedoch die sogenannte öffentliche Meinung eine Berücksichtigung, wenn sie nicht der Wille der Mehrheit, sondern nur eines kleinen Theiles ist, dem es sich übrigens nicht um Verbesserung des Unterrichtswesens, oder um eine durch die Verhältnisse gebotene Erleichterung handelt, sondern um die Erreichung selbstischer Zwecke.

Neben diesen Angreifern finden sich auch noch einseitige Theoretiker und socialistische Gleichmacher, die nicht nur die jetzige, sondern die Schule überhaupt zu erschüttern suchen, und so wird das stattliche Schiff, dessen Auslaufen im Jahre 1869 mit so freudigen Hoffnungen begrüßt wurde, auf allen Seiten von Stürmen umtost und von Gefahren bedroht, aus denen es nur der gesunde Sinn der Bevölkerung, der trotz aller Einflüsterungen und Agitationen doch meist das Richtige zu treffen weiß, retten kann.

Ehe ich nun auf den eigentlichen Gegenstand meiner Betrachtung, auf die Bedeutung der Schule für den modernen Staat, übergehe, dürfte es am Platze sein, die wichtigsten Ausfälle gegen die Schule in Kürze zu widerlegen.

## III.

Oft genug schon wurden Stimmen laut, welche wol die Existenznothwendigkeit höherer Bildungsanstalten anerkennen, den elementaren und mittleren Unterricht aber von der Familie besorgt wissen wollen und in dem Bestehen der Volksschule einen Beweis dafür sehen, dass das Haus der Erziehungspflicht nicht nachkomme.

Angenommen, dass in jeder Familie die materiellen Mittel ausreichten, dass ferner ein Mitglied derselben die erforderliche Zeit und den guten Willen besäße, das Erziehungsgeschäft zu besorgen, so wäre doch erst zu erweisen, ob

Digitized by Google

es hierzu befähigt sei: es müsste Vorsorge getroffen werden, dass dieser Pflicht auch nachgekommen würde, und dass nicht Willkür oder verkehrte Anschauungen Resultate lieferten, die man durch die Erziehung eben vermeiden wollte. Unter den günstigsten Bedingungen bliebe das Kind noch immer dem Zufalle überlassen, und dazu ist nicht nur der einzelne Mensch, sondern auch die bereits erreichte Gesammtcultur viel zu kostbar.

Andere geben zwar die Nothwendigkeit der Schule zu, wollen sie aber einschränken in der Zeit, der sie doch unbedingt bedarf, um ihr Lehrziel zu erreichen. Lehrziel! Wer steckt dies? Der einzelne Mensch, oder eine Corporation, oder die Schule selbst?

Jede Zeit hat ihr eigenartiges Gepräge und bestimmt mit unerbittlicher Nothwendigkeit die Höhe des geistigen und sittlichen Schwerpunktes des Volkes. Da gibt es kein Feilschen und Markten, und verschlösset Ihr auch alle Thüren und Thore, die Hochflut des Geistes dringt durch die Fugen. Diese zwingende Gewalt nicht zu erkennen oder nicht zu verstehen, beweist eine geistige Kurzsichtigkeit, die von jeder Führung des Volkes ausschließen sollte.

Aber nicht der Bestand der Schulen und die Dauer der Schulzeit allein sind es, die Angriffe hervorrufen: auch Lehrmethode und Lehrplan werden oft sehr abfällig beurtheilt, ja geradezu für verwerflich erklärt. „Die Schule unterrichtet zu viel und erzieht zu wenig", das ist ein beliebtes Schlagwort unserer Zeit.

Die gesammte Erziehung des Menschen theilt sich in die Ausbildung der Verstandeskräfte und die Führung des Gefühles und Willens. So lange durch die allgemeinen Verhältnisse an den Intellect des Individuums geringe Anforderungen gestellt wurden, konnte die Familie ganz gut beide Theile vereinen. Als jedoch im Laufe der Zeiten die Ansprüche an die Verstandesentwickelung wuchsen, musste eine Trennung eintreten. Die Schule ist eine Frucht der Cultur, und hat dieser durch die Befriedigung des Unterrichtsbedürfnisses in erster Linie zu dienen, während sie die Erziehung im engeren Sinne des Wortes, wenn auch nicht ausschließlich, so doch zum größten Theile dem Hause überlassen muss. Die Hauptaufgabe der Schule wird immer der erziehliche Unterricht bleiben. Bezüglich der Gemüths- und Willensbildung fällt die erste Rolle dem Hause zu. Aber gerade jene Familien, die dafür am wenigsten thun, die die Kinder als nothwendiges Übel betrachten, deren Ausbildung man der eigenen Bequemlichkeit wegen so viel als möglich Fremden überlässt, und die oft das wenige, was die Schule erreichen kann, wieder verderben, gerade die sind es, die am lautesten schreien und ihre Fehler anderen in die Schuhe schieben.

„Unsere Kinder werden zu Materialisten erzogen", lautet ein anderes Klagelied, das so oft angestimmt wird, dass man glauben sollte, schon von der ersten Classe an werde Büchners „Kraft und Stoff" als Lesebuch benutzt.

Es ist nicht zu leugnen, dass ein gewisser nüchterner Hauch unsere Zeit durchweht; aber so arg, als es gemacht wird, ist es denn doch nicht. Wenn man sich heute mit dem ideellen Lohne allein nicht begnügt, und für seine Arbeit auch eine materielle Anerkennung beansprucht, so ist man damit im Rechte, so lange nicht das Verlangen in Gewinnsucht ausartet. Wenn ferner die Wissenschaft die materialistische Forschungsweise als fruchtbare Methode acceptirt, so ist sie auch im Rechte: denn alle unsere Erkenntnisse

Digitized by Google

verdanken wir der Beobachtung und der Induction. Aber weder das eine noch das andere tangirt die Schule, ist überdies noch lange kein Materialismus, und es ist nur zu verwundern, dass solche Behauptungen, wie die obige, aufgestellt werden können. Soll dieselbe vielleicht dadurch begründet werden, dass der heutige Lehrplan dem bürgerlichen Leben besser angepasst ist, als der alte, und dass jetzt auch die Elemente der Naturwissenschaften gelehrt werden? Möglich, dass dies als Grund angeführt wird; aber damit ist nur bewiesen, dass oft Leute über Dinge reden und auch schreiben, die sie nicht verstehen, und mit solchen, die so naiv sind, nicht zu wissen, dass die Theorien des Materialismus mit der Tendenz der Schule im diametralen Gegensatze stehen, kann man nicht streiten.

Leider gibt es der Besserwisser von den verschiedensten Sorten nur zu viele, und Politik, Kriegführung und Schule könnten strittig werden um die Ehre, welche von ihnen durch Unberufene mehr misshandelt wird. Die Schule lässt sich übrigens gerne jede Kritik gefallen, so lange es der Angreifer mit der Institution selbst ehrlich meint und die Hebung des Unterrichtes im Auge hat. Es gibt aber Behauptungen, die entweder einer Unklarheit im Denken entspringen, oder eine directe Irreführung bezwecken.

Dahin gehört auch die Beschuldigung: „Die Neuschule entfremdet die Kinder der Religion." Die Gründe dafür — fehlen. Oder gibt es deren doch? Die Schule ist heute confessionslos, untersteht nicht mehr der Oberaufsicht der Kirche, der Lehrer ist nicht mehr verpflichtet, Religionsunterricht zu ertheilen, und auch Andersgläubige werden zum Lehramte zugelassen. Wird aber durch diese Thatsachen der Beweis für obige Beschuldigung erbracht? — Jede positive Religion richtet ihr Augenmerk darauf, den Menschen für ein künftiges Leben vorzubereiten und seine Handlungs- und Denkungsweise mit der theologischen Weltanschauung und den daraus fließenden Glaubenslehren in Einklang zu bringen. Die Schule dagegen richtet sich auf Zwecke, die noch im irdischen Dasein erreicht werden sollen; sie lehrt die Gesetze der materiellen Körperwelt und bereitet ihren Zögling für das bürgerliche Leben vor. Diese beiden Gebiete haben daher nichts mit einander gemein, und es heisst ihr inneres Wesen verkennen, wenn man gestattet, dass eine Erziehung die andere beeinflusst. Aber es ist eine directe Unwahrheit, dass unser Schulgesetz und die auf demselben ruhende Volksschule der religiösen Erziehung hinderlich sei.

Die Schule als Unterrichtsanstalt tritt ferner in vielfache Beziehung zu den verschiedenen Einrichtungen des socialen Lebens. Es wäre Selbstüberhebung, wenn sie vermeinte, ganz allein eine ideale Generation heranziehen und durch diese neugestaltend in die gegebenen Lebensformen eingreifen zu können. Sie hat ihr Äußerstes gethan und entspricht vollkommen ihrer Bestimmung, wenn sie die mühsam erworbenen Geistesschätze bewahrt und durch deren Verbreitung einen stetigen Fortschritt auf dem Boden des Bestehenden anbahnt. In der Erreichung dieses Zieles ist sie von äußeren Verhältnissen und von ihrer inneren Einrichtung abhängig; je mehr diese jenen entspricht, je mehr beide übereinstimmen, desto segensreicher die Erfolge. Und von diesem Gesichtspunkte aus wenden wir uns nun zu dem Einfluss einer gehobenen Schule auf die wichtigsten Momente des staatlichen Lebens.

Digitized by Google

## IV.

Weder den Unbilden der Elemente noch feindlichen Angriffen konnten die kleineren Gemeinschaften, die auf Grund der natürlichen Zusammengehörigkeit entstanden, auf die Dauer erfolgreich widerstehen, und es musste zur Bildung größerer Gemeinschaften geschritten werden. Sollte aber das Zusammenleben ein friedliches bleiben, so mussten die Pflichten und Rechte der Einzelnen abgegrenzt werden: es entstanden Gesetze. Sollte es ein ersprießliches werden, so musste eine Theilung der Arbeit eintreten. Diese, sowie gegenseitiger Meinungsaustausch erzeugten eine höhere Geistesbildung, die, ursprünglich nur im Besitze weniger, sich immer mehr verbreitete. Eine Vereinigung unter festen Normen war nothwendig, um die Culturentwickelung zu sichern, und nun erst konnte die Auffassung der Gemeinschaft allmählich zum modernen Staatsgedanken fortschreiten. Eine gewaltige Geistesarbeit, ein Jahrhunderte langes Ringen nach Klärung der Begriffe kostete es, ehe sich aus der mehr oder weniger zufälligen Vereinigung der jetzige zielbewusste Staat entwickelte.

Der moderne Staat ist die äußere Form für das innere Wesen des Volkes: er hat Leben, Ehre und Vermögen seiner Bürger zu sichern, Wolstand und Aufklärung zu verbreiten und findet seinen Ausdruck in den Gesetzen, durch die er die allgemeinen Menschenrechte erhalten und vertheidigen will.

Diesen Zweck zu erfüllen, sowie das große Problem zu lösen, die Freiheit und eigenartige Entwickelung des Individuums zu wahren und zugleich mit der Idee der einheitlichen Gemeinschaft in Übereinstimmung zu bringen, ist dem Staate nur möglich auf Grund der Sittlichkeit und des geistigen Fortschrittes seiner Angehörigen. Er ist also mehr als nur „eine höhere Potenz von Nachtwächter", mehr als eine socialistische Arbeitsvertheilungsmaschine, er ist ein sittlicher Organismus, der desto mehr Lebenskraft gewinnt, je mehr er die beiden Fundamentalbedingungen seines Bestandes stärkt. Vieles und Großes ist hierfür schon geschehen. Ein Hauptmoment liegt in der vollzogenen Änderung der Staatsform.

Bildung und Moral können nur da feste Wurzel fassen, wo die Erfüllung von Pflichten Anspruch gibt auf die Ausübung von Rechten, wo jeder berufen ist, nach dem Maße seiner Kräfte an dem Ganzen mitzuarbeiten und an öffentlichen Angelegenheiten theilzunehmen. Ohne diese Grundbedingung sind alle Culturbestrebungen hohles Blendwerk. Achtung und Liebe des Staates, also echter Patriotismus, ist nur da zu finden, wo jeder Bürger das Recht und die Pflicht hat, an der Förderung des Ganzen mitzuwirken.

Wie einzelne homogene Partikelchen erst dann einen Körper geben, wenn sie durch Molecularkräfte verbunden sind, ebenso geben die neben einander lebenden Menschen erst dann ein Volk, wenn sie auf dem Boden der natürlichen Verwandtschaft und des Staates durch das gemeinsame Band der auf die Erreichung eines Zieles gerichteten Arbeit zusammengehalten werden; Stände und Nationen trennen sich aber schroff von einander, wenn nicht durch gemeinsame Interessen und eine gemeinsame Thätigkeit das für ein einheitliches Wirken so nothwendige gegenseitige Verständnis erzeugt wird. Und das Volk verlangt nach einer solchen Thätigkeit. Versagt man ihm die Theilnahme am Staatsleben, so drängt man es zum gewaltsamen Umsturze des Bestehenden, oder das

Digitized by Google

an sich wolthätige Triebleben wird zur Sucht nach materiellem Genuss, die dann von selbst zu gemeinem Egoismus führt. Das Volk versinkt nach und nach in geistige und sittliche Stumpfheit, Ehre und Freiheit werden ihm leere Namen, Uneigennützigkeit gilt als Unverstand („der ist ein Esel, der bei der Krippe steht und nicht frisst"), und die heiligsten Güter der Menschheit erscheinen wertlos, während den gröbsten sinnlichen Genüssen nachgejagt wird. Der Staat fordert vom Einzelnen, dass er sein Interesse dem des großen Ganzen unterordne, und er fordert dies mit Recht. Opferwilligkeit und Selbstverleugnung lassen sich aber nicht decretiren, sie müssen freiwillig, aus der Überzeugung ihrer Nothwendigkeit hervortreten, sonst werden sie nur mit Widerstreben geübt und wenn möglich ganz versagt. Zu rechtem Gemeinleben muss aber der Mensch erzogen werden, und die Schule schon hat das Kind für dasselbe vorzubereiten. Mit dem Schulbesuch beginnt für das Kind das öffentliche Leben. Zu dem Gehorsam, mit dem es die Liebe der Eltern vergalt, gesellt sich ein neues Motiv der Thätigkeit: die Pflichterfüllung. In der Schule heißt es zum ersten Male sich einem Fremden unterordnen, seine Wünsche und Begehrungen mit denen in verschiedenartigen Verhältnissen aufgewachsener Mitschüler in Einklang bringen, und den Willen gewöhnen, sinnlichen Einflüssen zu widerstehen. Hier lernt das Kind die Leiden und Freuden anderer theilen und die Eigenliebe durch die Nächstenliebe einschränken; hier lernt es das Gesetz achten und als heiliges Gut schätzen, gilt es ja doch für alle gleich! Rechnet man noch dazu die sittliche Kräftigung, die durch das Lernenmüssen erzeugt wird, und das Bestreben, es den Altersgenossen an Pflichterfüllung wenigstens gleichzuthun, so wird man wol zugeben, dass die Schule an sich als Übergang und Vorbereitung für das Leben in der Gesellschaft durch nichts ersetzt werden kann. Man wird sich aber auch nicht der Einsicht verschließen dürfen, dass es geradezu ein Verbrechen an der Allgemeinheit ist, das Kind frühzeitig dieser Einwirkung zu entziehen, noch vor dem Eintritte jener Periode, die zumeist bestimmend ist für die künftigen Lebensanschauungen.

Wirkt die Schule schon durch ihre blos äußere Einrichtung in so bedeutungsvoller Weise, so geschieht dies in noch viel höherem Grade durch die methodische Ausbildung der Verstandeskräfte. Die Sittlichkeit des Individuums fußt auf der Erkenntnis und Unterscheidung des Guten und Bösen und auf der richtigen Wertschätzung der Güter. Sie ist eine Forderung des Gemüthes, die unabhängig von äußeren Einflüssen im Menschen als vernünftigem Wesen wurzelt, aber erst durch die Erziehung zu ihrer vollen Entfaltung kommt. Die Unterscheidung des Guten vom Bösen geschieht nicht instinctiv, sondern durch Überlegung, entspringt also dem Denken, welches sich nur an empirischen Begriffen entwickeln kann; die Wertschätzung der Güter setzt Erkenntnisse voraus, welche die Willensrichtung zu bestimmen im Stande sind. Je zahlreicher und erweiterter die Vorstellungskreise sind, und je richtiger die Vorstellungen mit einander verknüpft werden, desto mehr wird sich der Mensch des ihm innewohnenden Sittengesetzes bewusst.

Die Ausbildung des Intellects durch den Unterricht soll beim Zöglinge die Lust an der Erkenntnis hervorrufen und ihn unmittelbar für die Principien der Sittlichkeit vorbereiten, indem sie den Geist für Belehrung empfänglich und zum Nachdenken fähig macht. Die Anleitung zur Sittlichkeit setzt jedoch voraus, dass der Mensch das Wolgefallen am Guten in sich trage und dass

Digitized by Google

dieses Wolgefallen entwickelungs- und bildungsfähig sei; es kann also die pessimistische Behauptung, der Mensch sei von Natur böse, nie und nimmer zur Grundlage der Erziehung gemacht werden.

Der Staat hat der heranwachsenden Generation die Mittel zu bieten, sich sittlich bilden zu können, ist verpflichtet, die Sittlichkeit zu erhalten und zu fördern, und berechtigt, jede Verletzung derselben zu ahnden.

Frühere Zeiten waren der Ansicht, die Moralität des Volkes könne nur durch die Religion geweckt und gefördert werden, ohne zu erkennen, dass Religion und Moral neben einander und nicht durch einander bestehen. Zwar wird in der christlichen Moral, deren Idee die Heiligkeit ist, durch die Erkenntnis, dass alle Pflichten göttliche Gebote sind, das moralische Gesetz der einzige Bestimmungsgrund des Willens; die Ethik wird nicht als Lehre aufgefasst, glücklich zu werden, sondern sich der Glückseligkeit würdig zu machen, und dadurch ist und bleibt sie das vorzüglichste Mittel, der philosophischen Moral leichteren Eingang und größere Verbreitung zu verschaffen. Aber dieser schöne und erhabene Gedanke ging nur zu bald unter in leerem Formendienst. Fanatismus und Beschränktheit verbanden sich zu dem Bestreben, den Glauben, der sich doch auf das Übersinnliche richtet, als Grundlage jeder Wissenschaft mit irdischen Zielen anzusehen; man wollte von dem Befolgen gewisser Satzungen den Bestand des Staates und der menschlichen Gesellschaft abhängig machen, ächtete moderne Cultur und fand in jeder frischeren Geistesregung eine Gefährdung der Sittlichkeit. — Es ist ferner eine Eigenthümlichkeit des Christenthums, dass das Fernbleiben von den staatlichen und nationalen Aufgaben als ein besonderes Zeichen religiöser Gesinnung gilt. Mit der Entwickelung der modernen Staatsform ist wol dieses Vorurtheil zum größten Theile gefallen, und es besteht heute nur noch dort, wo es uns — am empfindlichsten trifft. Bei allen Völkern steht der Priester auf nationalem Boden, nur beim katholischen Deutschen nicht, und während er bei allen anderen seinen Einfluss auch in nationalen Angelegenheiten geltend macht, wird bei uns diese Forderung des realen Lebens einfach ignorirt, und Seelsorger und Gemeinde stehen sich in dieser Beziehung fremd gegenüber.

Alle diese Ursachen zusammen erzeugten eine Reaction, die, wie die meisten Gegenströmungen, weit über das Ziel hinausschoss. Im Übereifer der Aufklärung wollte man dem Volke jede Religion nehmen und gab ihm Steine statt Brot. Jeder Mensch hat das Bedürfnis, sich von Zeit zu Zeit aus dem Staube des Alltäglichen zu erheben, an ein Göttliches anzuknüpfen und ein höchstes Gut anzustreben. Dieses Bedürfnis kann nur durch die Religion befriedigt werden. Sie, die vertrauensvolle Ergebung in ein höheres Gesetz, das dem Armen in schweren Stunden Trost und Stütze bietet, ist ihm nicht nur Vorbereitung fürs künftige Leben, sondern auch seine Philosophie und Poesie.

Der Nothwendigkeit, das sittliche Moment neben der Religion zu pflegen, wurde unser Schulgesetz gerecht durch die Bestimmung: „Die Volksschule hat zur Aufgabe, die Kinder sittlich-religiös zu erziehen.“

In der heutigen gehobenen Schule arbeitet auch profanes Wissen, und zwar einige Zweige direct, andere indirect, an der ethischen Erziehung mit. Durch die Schilderung und Verherrlichung menschlicher Tugenden, durch die Zeichnung großer Charaktere, die in uneigennütziger Gesinnung ihre Kräfte dem Dienste der Menschheit weihten oder im Kampfe für das Recht ihr Alles

Digitized by Google

einsetzten und hingaben, kommt der Zögling zu der Einsicht, welch hoher Wert in der Pflichterfüllung liegt, Bewunderung und Verehrung werden ihm abgenöthigt, und er schafft sich Grundsätze.

Nicht minder wichtig ist der Einfluss der ästhetischen Erziehung. Die Sinne sind die Canäle, durch welche wir Eindrücke von außen empfangen, um das Aufgenommene nach den individuellen Anlagen geistig zu verarbeiten. Die Erforschung der Dinge und der sie beherrschenden Gesetze diente ursprünglich zur Erreichung realer Zwecke; mit der fortschreitenden Entwickelung des Intellects emancipirte sich der Geist immer mehr von den rein materiellen Vorstellungen und erhob sich zur Speculation. Das Verlangen nach harmonischer Anordnung des ihn Umgebenden weckte im Menschen das Schönheitsgefühl und erzeugte, durch sich immer steigernde Verfeinerung und Abstraction, das Verlangen nach innerer Harmonie, dem Grunde der Sittlichkeit. Durch eine Reihe scheinbar unbedeutender Vorgänge, deren Einwirkung man auf den ersten Blick kaum zu erkennen vermag, wird der Sinn für Schönheit geweckt und gebildet; er ringt nach Einfluss und wirkt auf den inneren Sinn zurück. So lässt sich z. B. nachweisen, wie mit der zunehmenden Reinlichkeit die Lauterkeit der Gesinnung wächst, und es liegt ein hoher Sinn darin, dass man an festlichen Tagen auch festliche Gewänder trägt. Die Entwickelung der Einbildungskraft hat immer einen Vorsprung vor der der Vernunft, und wie beim Individuum, so tritt auch bei den Völkern früher das Verlangen nach Befriedigung des Gefühles für das Schöne und Gute ein, als der Drang nach Wahrheit.

Damit ist aber auch der Weg gegeben, den man einzuschlagen hat, um auf die erfolgreichste Weise veredelnd auf das Volk einzuwirken. Je nach seinem Charakter wird die Kunst entweder eine Anregung zur Gemüthsvertiefung sein, oder die Form, in der man ihm die Moralgesetze darzubieten hat. Der Orientale, durch sein Clima und den Druck einer despotischen Regierung verweichlicht, will alles, was er zu besitzen wünscht, mühelos erwerben: ihm wird man daher die Sittenlehre in poetische Formen kleiden; beim Germanen dagegen, der den Wert eines Gutes bestimmt nach der Anstrengung, die ihm dessen Erreichung kostet, und der das Sittengesetz als kategorischen Imperativ auffasst, ist die Kunst das Herzerfreuende, Gemüthbildende. Unter allen Verhältnissen aber bleibt die Pflege der Poesie, der schönen Form und der Musik ein Haupterfordernis der allgemeinen Volksbildung; denn mit dem Wolgefallen an der edlen sinnlichen Schönheit steht die Liebe zum Guten im innigsten Zusammenhange. Eine Förderung in dieser Richtung ist um so nothwendiger, als die Strömung unserer Zeit vorherrschend realistisch ist und leicht zur Einseitigkeit führen könnte, würde ihr nicht durch eine entsprechende Gemüthsbildung das Gleichgewicht gehalten.

Anerkennung gebührt nicht nur demjenigen, der ein bedeutendes Werk schafft, sondern auch dem, der die Hindernisse beseitigt, die der Ausführung entgegenstanden.

Eine allgemeine ethische Bildung ist unmöglich bei einem Volke, das in Aberglauben und Vorurtheilen versunken ist. Wo man jeden, auch den unscheinbarsten Vorgang, zu dessen Erklärung der gemeine Verstand nicht ausreicht, als Ausfluss einer höheren Macht ansieht; wo man Menschen, Thieren, Sachen, ja selbst Zahlen Kräfte zuschreibt, die auf unsere Handlungen oder Geschicke bestimmend einwirken können: da liegt es nur zu nahe, jede Ver-

Digitized by Google

antwortung für sein Thun ablehnen zu wollen und eigene Thätigkeit und Anstrengung möglichst zu vermeiden. Ein Blick auf die muhamedanischen Länder oder auf unsere „gute, alte Zeit“ (in der übrigens noch der größere Theil der Bevölkerung steckt) beleuchtet das eben Gesagte so vollständig, dass es keiner Worte mehr bedarf. Darum Dank den Fortschritten der Naturwissenschaften und der Geographie, die den Sumpfboden der Unsittlichkeit trocken legen und Vorurtheile zerstören, denen nur zu viele zum Opfer gefallen!

Ist denn aber die Schule das einzige Mittel, die Sittlichkeit des Volkes zu heben? Das einzige wol nicht, aber das wichtigste. Man kann durch Verbreitung guter Bücher und bildender Zeitschriften, durch Abhaltung öffentlicher Vorträge, Theater u. s. w. nicht Massen belehren und geistig veredeln, wenn ihnen das Verständnis für das Gelesene oder Gehörte fehlt, oder wenn sie gar nicht lesen können. Kann ein unwissendes Volk durch die Werke großer Dichter angeregt werden, hat es einen Sinn für Kunst? Die großen Männer Italiens, die in Kunst und Wissenschaft richtunggebend waren für ganz Europa, blieben ohne den geringsten Einfluss auf ihre Landsleute. Und auf welcher sittlichen Stufe steht die größere Masse des Volkes! Konnten doch Polizei, geistliches und weltliches Regiment das Volk bis jetzt noch nicht einmal zur — Reinlichkeit bringen.

Richtige Vorstellungen geben, zum Denken anleiten, Wahres vom Falschen unterscheiden lehren, ist mit weniger Mühe verbunden, aber von bleibenderer Wirkung und ein weit verdienstvolleres Werk, als ängstliche Bevormundung und Überwachung.

Zum Schutze des Einzelnen und im Interesse der Allgemeinheit erlässt der Staat Gesetze und betraut er seine Organe damit, die genaue Befolgung derselben zu sichern. Das erstarkte Gerechtigkeitsgefühl unseres Jahrhunderts forderte eine Befreiung des Justizverfahrens aus der Erstarrung veralteter Formen, Unabhängigkeit des Richters und eine Rechtsprechung unter der Theilnahme des Volkes. Männer, aus dem Volke hervorgegangen und seine Anschauungen theilend, sollen ohne Voreingenommenheit, nur nach ihrer Überzeugung den Wahrspruch über Schuld und Nichtschuld abgeben. Eine solche Institution setzt eine gewisse Höhe des allgemeinen Sittlichkeitsgefühles bereits voraus, wie sie anderseits es anregt und fördert. Wie nothwendig es ist, das geistige Niveau des ganzen Volkes zu heben, beweisen die Verhandlungen, bei denen oft Widersprüche in den Rechtsanschauungen der verschiedenen Vertrauensmänner hervortreten. Die divergirenden Ansichten lassen darauf schließen, dass eine einheitliche Auffassung fehlt und dass sich im Lehrplane unserer Schulen eine Lücke vorfindet. Und dem ist so. Die zehn Gebote enthalten wol eine Reihe wichtiger Vorschriften; aber es gibt auch eine große Anzahl von Fällen, die sich nicht so ohneweiters nach ihnen entscheiden lassen. Der juristisch nothwendige Satz: Unkenntnis des Gesetzes entschuldigt nicht, ist psychologisch unrichtig; denn man kann niemand für zurechnungsfähig erklären und für seine Handlungen verantwortlich machen, dem die richtigen Vorstellungen fehlen und der sie nicht zu verknüpfen weiß. Kein Stand, keine Gemeinschaft bestraft eine Handlung oder Unterlassung, wenn sie nicht vorher ausdrücklich als Vergehen oder Verbrechen bezeichnet und allen Mitgliedern verboten wurde. In der Familie, in der Schule, beim Militär, in der Kirche etc., überall bestehen feste Normen, und im bürgerlichen Leben sollte dies nicht nöthig sein? Wie

Digitized by Google

würde sich die Zahl jener Fälle, die alljährlich in den Gerichtssälen zur Entscheidung kommen, vermindern, wenn die schwankenden Begriffe im Volke hinreichend verdeutlicht würden! Wenn man bedenkt, welch unentwickelte, oft kindische Ansichten so viele über Hausrecht, geheime Schadloshaltung, Wachebeleidigung u. s. w. haben, und dass es politische Vergehen gibt, deren sich der sittlichste Mensch schuldig machen kann, so wird man wol einsehen, was in dieser Richtung noth thut. Alle Einwände, die gegen einen derartigen Unterricht vorgebracht werden können, sind leicht zu widerlegen. Jedenfalls bringt der Schüler der oberen Classen einer solchen Belehrung mehr Verständnis entgegen, als viele Recruten, denen die Kriegsartikel vorgetragen und erklärt werden, und diese Behauptung, dass die Aufzählung und Specialisirung der einzelnen Verbrechen auf die Moral nachtheilig wirken würde, ist bei reiferen Schülern unstichhaltig.

Wie beim Vernunftmenschen Geist und Gewissen untrennbar sind, so ist auch die innige Verbindung der Volksseele mit den Rechtsgesetzen, dem Volksgewissen, ein Postulat des Culturstaates, und je mehr dazu beigetragen wird, den Zusammenhang voll ins Bewusstsein treten zu lassen, desto seltener wird das Strafgesetz zur Anwendung kommen. Dass kann aber nur durch den Unterricht geschehen. Es wäre sehr leicht zu bewerkstelligen, und wir wollen hoffen, dass es auch dazu kommt, dass man einen Auszug aus dem Civil- und Strafrechte und einen Abriss unserer Verfassung als Unterrichtsgegenstand einführt. Denn auch über die Pflichten und Rechte des Bürgers im constitutionellen Staate soll der Knabe schon ausreichend belehrt werden; er braucht beides, um später seine Stellung in der Gesellschaft zu verstehen; außer der Schule lernt er wenig mehr und selten gründlich, darum besorge es die Schule.

Wol übernehmen die Zeitungen diesen Theil der Belehrung. Aber abgesehen davon, dass dies systemlos und oft in sehr trüber Tendenz geschieht, muss ein gewisser geistiger Fond da sein, wenn das Bedürfnis einer Zeitung gefühlt und ihr Inhalt verstanden werden soll. Die moderne Staatsform brachte das gesammte Zeitungswesen zu ungeahnter Höhe. Wie ein warmer Regen auf die Saaten, so wirkte die freiheitliche Gestaltung auf die Journalistik, und wenn einst Liebig den Verbrauch an Seife als Maßstab für die Höhe der Cultur annahm, so kann heute hierfür die Entwickelung der Presse als Kriterium gelten. Aber neben dem Weizen wächst auch Unkraut. Derselbe Boden nährt gesinnungstüchtige, wahrheitsliebende Blätter, die ihre Aufgabe voll erfassen und würdig durchführen, wie auch charakterlose Journale, die unbekümmert um Recht und Volkswol aus den verschiedenartigsten Ursachen gegen das Bestehende Sturm laufen, oder durch Sophistereien alles beweisen, wofür sie — bezahlt werden. Gegen die Beeinflussung durch eine solche Presse kann das Volk nur geschützt werden durch eine gründliche Belehrung über seine Pflichten und Rechte. Der Mangel an Theilnahme, den die Bevölkerung im allgemeinen der Ausübung eines ihrer schönsten Rechte entgegenbringt, ist nur daraus zu erklären, dass sie sich über den Umfang und die Tragweite desselben nicht hinreichend klar ist, wodurch sie nie aus ihrer Unmündigkeit herauskommt und jeden Fortschritt selbst verhindert. Kann an einen solchen aber überhaupt nur gedacht werden, wenn man das Wenige, was die Schule bis jetzt bietet, auch noch verkürzen will?

Digitized by Google

Ist eine Gemeinde-Autonomie denkbar ohne die Kenntnis der nothwendigsten positiven Gesetze? Entweder wird sie ein Unding, mit dem niemand was rechtes anzufangen weiß, oder eine Caricatur auf das Selbstbestimmungsrecht, ein Deckmantel für Selbstsucht und Dummheit.

Der Politiker kann nicht blos mit Idealen, sondern er muss auch mit concreten Factoren rechnen und darf nur das anstreben, was auf Grund der gegebenen Verhältnisse erreichbar ist, sonst verwickelt er sich in unlösliche Schwierigkeiten. Er ist daher oft in der Erreichung seines Zieles gehindert, weil er gezwungen ist, seine Maßregeln den unsicheren, nicht geklärten Begriffen des Volkes anzupassen.

Österreich wäre heute der erste Staat in Europa, wenn Josef II. ein politisch reifes Volk vorgefunden hätte!

(Schluss folgt.)

Digitized by Google

# Ehre, dem Ehre gebürt.

*Von* ***Willibald Nagl-Wien.***

II.

Wir haben im letzten Juliheft unter der gleichen Aufschrift über das pädagogische Wirken des Gelderner Kreisschulinspectors B. Klein berichtet und aus dessen literarischen Arbeiten drei Hauptsätze zur Beherzigung für die Lehrerschaft hervorgehoben: Der Schulmann soll sich wissenschaftlich fortwährend vervollkommnen; er soll trachten, ein „weltlicher Apostel des Volkes" zu sein, in dessen Mitte er hineingestellt ist; und endlich soll er, womöglich, mit der höheren Gelehrten- und Schulwelt in Contact zu bleiben suchen.

Heute werden wir, an der Hand dieser drei Grundsätze, über die Thätigkeit eines wackeren Dorfschulmeisters reden, der in einem abgelegenen Winkel der Welt bei braver Pflichterfüllung grau geworden. Und in einer zwanglosen Reihe von weiteren Fortsetzungen wollen wir durch Bilder aus dem wirklichen Leben der Gegenwart jenes Ideal einer Lehrerschaft, wie es uns vorschwebt, zur Darstellung bringen, indem wir die zerstreuten und verlorenen Perlen echter Schulmannstüchtigkeit aus den verschiedensten Gegenden und den verschiedensten Verhältnissen zu einem Juwelenkranze reihen.

Leopold Hinker, so heißt der Solospieler in unserem heutigen kurzen Aufsatze, wurde am 10. November 1803 in Obergrünbach nächst Raabs an der Thaya in Niederösterreich geboren, machte am 1. August 1820 zu Horn seine Präparandenprüfung, am 2. und 3. August 1824 seine Lehrerprüfung und diente seit 1. Juli 1836 als Schulprovisor und seit 31. Juli 1839 als definitiver Schullehrer in Sebenstein, — ohne jemals einer Aushilfe bedurft zu haben — bis in die Mitte des Jahres 1877, seit welcher Zeit er in einem netten, einfachen Häuschen im ruhigen Genusse seiner Pension und bei voller Frische des Geistes und Körpers seinen Erinnerungen lebt, ein Patriarch unter seinen Bauern, deren fast aller Erzieher er ist.

Das niederösterreichische Dorf Sebenstein, in einer Verengung des Pittenthales gelegen, ist seit zwei Jahren ein neuer Anziehungspunkt für die Wiener Touristen und Sommerfrischler geworden, seitdem die Wien-Aspanger Bahn dieses Thal der Residenzstadt näher gerückt hat. Schöne Restaurationsgebäude sind im Entstehen, überall begegnet man städtisch gekleideten Damen, Officieren, Equipagen — und in den lauschigen, laubbewölbten Terrassen eines Berghanges trifft man wol auch den emsig beschäftigten Künstler, der die von der jenseitigen Berglehne herüberragende alte Veste und das dazwischenliegende malerische Thal mit dem schattigen Schlossparke, dem Dorfe und dem

Digitized by Google

altertümlichen Kirchlein auf die Leinwand zaubert, — ein herrliches Landschaftsbild!*) Da ging es noch vor drei Jahren viel langweiliger zu. Elende morsche Hütten und Häuschen standen, wo sich heute das luftige Bahngeleise zieht, kein Fremder war in dem vereinsamten „Neste“ zu sehen, Ochsenkarren und Pflüge das einzige Fuhrwerk, das einem in den Gassen des Dorfes begegnete. Auch die fürstliche Familie hielt sich nur zeitweilig im Orte auf, und trat auch dann mit den Einwohnern kaum in Berührung. So waren denn der Pfarrer und der Schulmeister die einzigen geistigen Sterne für das verlassene Bauernvölklein.

Wir werden hieraus entnehmen, dass die oben erwähnte dritte Forderung des Gelderner Kreisschulinspectors, die Lehrerschaft möge mit der höheren Unterrichtswelt in stetem Contact bleiben, für unsern Hinker allerdings unerfüllbar war. Er hatte in seinem idyllischen Schulsprengel gar nicht Gelegenheit, nur irgendwie mit höher gebildeten Personen in Verbindung zu treten. Zwar waren die wiederholt sich ablösenden Pfarrer akademisch gebildet, — aber gerade diese figurirten als des Schulmeisterleins moralische Oberhäupter und waren in der Regel nicht geneigt mit ihrem „Messner“ — das war ja damals der Lehrer auf dem Lande — besonders intim zu werden. Übrigens interessirt sich ein Landpfarrer ohnehin meist für ganz andere Dinge, als für wissenschaftliche und pädagogische Fragen.

Desto getreuer und ehrenvoller hat Hinker die beiden ersten der gedachten Forderungen erfüllt. In einer Zeit, wo der Lehrer noch als Handwerker galt, der den Kindern mit dem Stocke das Lesen und Schreiben einzudrillen hätte, hat er sich im Wissen unermüdlich selbst vervollkommnet. Mancher seiner Collegen würde, hätte man ihn hiezu aufgefordert, geantwortet haben: „Ja, woher soll ich die zum Selbststudium nothwendigen Bücher nehmen, da ich nur 250 fl.**) jährlichen Gehalt beziehe und davon mit meiner Familie kaum leben kann?“ Hinker lieh sich aber die Bücher aus, wo er deren bekommen konnte, machte sich Excerpte und stellte sich so eine kleine, ganz nette Bibliothek zusammen. Schreiber dieses durfte die Excerpte durchsehen und wunderte sich, mit welch richtigem Tacte das Nothwendigste aus allen Disciplinen herausgehoben und wie ordentlich es zusammengestellt, wie säuberlich und rein alles geschrieben war.

In dieser etwa 16 Buch Papier starken selbstgeschriebenen Bibliothek traf ich zunächst eine „Übersicht des menschlichen Wissens“, nach verschiedenen Eintheilungsgründen (theoretische und empirische Disciplinen etc.); begegnete einer Logik, einem „Vollständigen Lehrbuch der Rechenkunst“, worin auf arithmetischem — nicht algebraischem — Wege alle Rechnungsarten vom Addiren bis zum Radiciren mit der 5. und 6. Wurzel gelehrt werden, nebst einer großen Anzahl von Beispielen, die alle Hinker mit unermüdlichem Fleiß durchgerechnet hat. Ferner enthält diese kleine Bibliothek „Physikalisches“, „Mathematisch-Astronomisches“, „Gleichung der Zeit“, „Geschichtliches über die Astronomie“,

*) So traf ich den bekannten Wiener Maler Schubert, einen Neffen des Componisten, über der Abnahme von Sebenstein.

**) Bis zum Jahre 1862 betrug Hinkers Jahrgehalt alles in allem, sammt umgerechneten Naturalien, 248 fl. 22 Kr., obwol er geprüfter und definitiver Lehrer war!

Digitized by Google

„Vom Kalender", etwas über Meteore, Cometen, Feuerkugeln; „Die Hungerjahre und fruchtbaren Jahre von 1807—76" u. dergl. Ferner viel Geschichtliches: „Die ersten Menschen", „Alte Culturvölker", „Die 7 Weltwunder". Viele Biographien von Philosophen, Fürsten und hervorragenden Männern aller Völker und aller Zeiten. „Lebensweise der alten Deutschen" u. s. f. — bis herab zu Josef II. und dem Wiener Congress. Dazu alphabetische und chronologische Übersichten und Genealogien. Eine kleine Geographie, enthaltend: „Innere und äußere Beschaffenheit der Erde", „Erdbeben", „Wasserhosen", „Lawinen", Übersicht der Städte, der Gebirge, der Flüsse und Seen, der schönsten Kirchen, höchsten Thürme und größten Glocken; die alten und neuen Münzgattungen der verschiedenen Staaten Europas, ihre Umrechnung etc. Sprachliches: „Grundregeln der lateinischen, italienischen, französischen, englischen, ungarischen und böhmischen Aussprache." „Die Alphabete der Erde." Deutsche Sprachlehre: Wortlehre, Satzlehre, Rechtschreibung, schriftliche Aufsätze, Poesie („warum ist der Dichter nützlich?"), Verslehre, Dichtungsarten. Dazu eine Sammlung poetischer Lesestücke. Hinker hat sogar selber eine Volkshymne gedichtet: „Gelegentlich des Attentats auf Kaiser Franz Josef I. am 2. März 1853."

Dass Hinker trotz dieser eifrigen Beschäftigung mit den Wissenschaften den praktischen Sinn nicht verlor, beweisen anderweitige Aufzeichnungen von seiner Hand. So eine 29 Folioseiten starke Sprichwörtersammlung unter dem Titel „Volksweisheit und Lebensklugheit", ferner „Denksprüche", „Wahlsprüche von Kaisern", „Lebensphilosophie" etc. Allgemein Nützliches: Gesundheitswasser und Wacholderbeeren, Behandlung verunglückter Personen u. dergl. m.

Dass ein Lehrer, der in dieser Weise wissenschaftlich und moralisch vorbereitet und voll Eifer für die Sache der Bildung und Aufklärung in die Schulstube tritt, in den Kindern ein ganz anderes Geistesleben erwecken wird, als ein kalter Schulmietling, dessen Wünsche und Gedanken ganz anderswo sind als bei seiner Berufsarbeit, der mit Gewaltmaßregeln den ihm längst schal gewordenen Lehrstoff in die Kinder schnellstens hineinoperiren will, oder die Kinder ganz „gehen lässt", — leuchtet wol ein, und Hinkers Verdienst ist um so größer, als er in einer Zeit, wo der Lehrerstand in Österreich in tiefe Verrohung und Entartung gesunken war, sich dauernd auf der sittlichen und geistigen Höhe seines Berufes erhielt.

Aber, obwol Hinker bis in sein vierundsiebzigstes Lebensjahr ganz allein den Schul- und früher auch noch den Kirchendienst versehen, Tag für Tag vor- und nachmittags bei circa 100 Kindern Unterricht halten musste, so waren doch die Kräfte des scheinbar schwachen Männchens damit noch nicht erschöpft, dass er zu Hause emsig studirte und in der Schule den Kindern aus dem Schatze seiner Kenntnisse mittheilte. Seine Thätigkeit erstreckte sich auch über die Schulstube hinaus — er war ein Rathgeber der Gemeinde in allen wichtigen Angelegenheiten, ein wahrer „Apostel des Volkes", wie Klein sagt. Bei allen hervorragenderen Anlässen in dem Dorfe, ob nun ein Bach zu reguliren oder eine Brücke zu bauen war, wurde er in die „Commission" gezogen. Da ordnete er eine Erbschaftsangelegenheit durch ein einfaches Gesuch an das Bezirksgericht, dort setzte er durch eine Schrift beim



Digitized by Google

Magistrate in Wien das bedrohte Recht eines Bauers durch, und Ähnliches mehr. Als ob er in seinem Eigenthum wäre, so sorgte er im Dorfe, dass ja kein alter Gegenstand von historischem oder künstlerischem Werte verloren gehe oder vernichtet werde. Als im Jahre 1844 in der Dorfkirche neue Fenster eingeschnitten wurden, warf der unverständige Glaser die 5 alten Glasbilder schonungslos in seinen Korb zusammen; Hinker aber hat, ihren Wert ahnend, dieselben „eiligst — sie hingen in ihrer alten Fassung noch etwas zusammen — von diesem Glaskorbe weggenommen und sie, ohne auf das Gezänk des Glasers zu achten, in der Sakristei sorgfältig verwahrt", und als die Kirche 1849—53 restaurirt wurde, setzte man die alten Glasgemälde wieder ein. Sie tragen den Namen Rudolf Otto's von Liechtenstein, eines Urenkels des berühmten steierischen Sängers, und sind mindestens 500 Jahre alt. Hätte man doch in allen Dörfern und zu jeder Zeit solche achtsame Schulmeister gehabt!

Das combinirte Interesse Hinkers an seiner Dorfgemeinde und am Alterthum blieb nicht ohne Frucht. Diese schätzbare Frucht ist eine handschriftliche „Chronik des Dorfes, der Berg-Veste, der Kirche und der Schule Sebenstein, verfasst und geschrieben auf Grund glaubwürdiger und urkundlich nachgewiesener Geschichtsquellen von Leopold Hinker, Schullehrer in Sebenstein. 1875." „Josef Feil's gedruckte Ausgabe" wurde dieser Chronik zu Grunde gelegt. Wir können uns hier nicht auf die näheren Details dieser Arbeit einlassen, begnügen uns vielmehr, die Fachmänner auf dieselbe aufmerksam gemacht zu haben. Wir erwähnen nur, dass die Burg, um 1090 erbaut, eine reiche Geschichte hat, und dass das Capitel „über die Schule" viele interessante, oft düstere Streiflichter auf die frühere Lage der Lehrer, besonders in den ersten Decennien unseres Jahrhunderts, wirft. Eine chronologische Tafel, von 1799—1869 reichend, eine „Häuserbeschreibung" vom 2. November 1869 und eine Übersicht über die Schülerzahl an der Dorfschule, von 1835—76, sind der Chronik als wertvoller Anhang beigegeben.

Wir glauben, dass diese stille und eifrige Thätigkeit eines Dorfschulmeisters keiner weiteren Interpretation unsererseits bedarf. Se. Majestät der Kaiser hat dem ehrwürdigen Greise zur Pensionirung das silberne Verdienstkreuz mit der Krone verliehen. Wie aber im allgemeinen bei der Umgebung eines Menschen selbst die geringsten Schwächen eher wahrgenommen werden als die größten Vorzüge, so hat Hinkers Name bei der benachbarten Lehrerschaft nicht überall den verdienten Klang, ja, man findet den bescheidenen, aber ernsten Greis eher „eingebildet" als verdienstvoll. Wir aber können ihm nur Recht geben, wenn er, im Bewusstsein seiner gut verwendeten Lebenszeit und seiner idealeren Richtung nicht gemeinschaftliche Sache macht mit jenen seiner Standesgenossen, welchen eine allabendliche, 3—4 stündige „Zerstreuung" im Gasthaus mehr Bedürfnis ist, als die edle, ernste Geistesthätigkeit. Hinker hat viel gearbeitet und — wenn sich alle Lehrer auf dem Lande an ihm ein Beispiel nehmen — noch mehr geleistet!

---

Verantwortlicher Redacteur: M. Stein. Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.

Digitized by Google

# Kritik der Geisterseherei.

Nach Immanuel Kants Schrift: „Träume eines Geistersehers, erläutert durch Träume der Metaphysik."

*Ein Vortrag*) von Prof. Dr. Fritz Schultze-Dresden.*

## I.

## Einleitung.

Im 5. Buch Mose, Cap. 18, Vers 10—13, heißt es: „Dass nicht unter Dir gefunden werde, der seinen Sohn oder Tochter durchs Feuer gehen lasse, oder ein Weissager, oder ein Tagewähler, oder der auf Vogelgeschrei achte, oder ein Zauberer, oder Beschwörer, oder Wahrsager, oder Zeichendeuter, oder der die Todten frage. Denn wer solches thut, der ist dem Herrn ein Greuel, und um solcher Greuel willen vertreibet sie der Herr, Dein Gott, vor Dir her." Im Sinne dieses Gebotes verbannt Saul, so lange er ein Mann Gottes ist, alle Zauberer aus dem Lande; als er aber gefallen ist, begibt er sich heimlich zu der Hexe von Endor und lässt sie den Geist Samuels beschwören, um ihn über die Zukunft zu befragen. So verwirft schon das alte Testament mit klaren Worten den Unfug der Geisterseherei, welcher das menschliche Gemüth den phantastischen Zügellosigkeiten der Gespensterfurcht zum Raube werden lässt.

Weil in der Geisterseherei der Mensch den lichten Pfad natürlich-causaler Erkenntnis verlässt, auf dem allein die Menschheit zur Höhe einer objectiven, wissenschaftlichen Erfassung der Erscheinungen emporklomm, und in die Abgründe mittelalterlichen Zauberwesens zurückfällt, so muss jeder Versuch der Wiederbelebung der Geisterseherei als ein Verbrechen gegen unser Culturleben betrachtet und mit der ganzen Wucht sittlicher Entrüstung bekämpft und abgewiesen werden. Es ist ein schlimmes Zeichen der Zeit, wenn selbst von Männern, deren Geschäft sonst die Gespenster verscheuchende Wissenschaft ist, die Geisterseherei, oder wie man es heute vornehm nennt, der Spiritismus, betrieben, gefördert, ja als ein neuer Quell höherer Offenbarung gepriesen wird. Solche Verirrungen stellen sich würdig den Ver-

*) Gehalten am 12. Januar 1882 im „Gemeinnützigen Verein" zu Dresden.



Digitized by Google

sündigungen gegen den Geist der Menschheit an die Seite, welche einen Lessing brandmarken, weil er den Geist wahrhaft duldsamer Religiösität gepredigt habe, und welche in Goethes Faust nur eine „antichristliche Lüge“ finden, da es Faust „an der Gottesfurcht fehle, welche aller Weisheit Anfang ist“, und Faust „den geöffneten Armen seines auferstandenen Heilands den Rücken drehe“. Angeekelt von solchen Ausgeburten unphilosophischer Geistesleere, die gleichwol ihr Publicum finden, muss man sich selbst immer wieder an den Werken der großen Genien unseres Volkes erquicken und andere an die Quellen geistiger Erfrischung hinanführen. Wir pflegen zu unserer leiblichen Kräftigung Gebirgsreisen zu unternehmen: unsere großen Denker und Dichter sind geistige Riesenberge, welche ihr Haupt bereits im goldigen Ätherglanz baden, wenn unten im Thal noch tiefes Dunkel herrscht, und noch im Purpurlichte glühen, wenn unten die Nacht bereits wieder eingebrochen ist; die stählende Luft, welche sie umweht, weitet die Brust derer, die sie aufsuchen, und die, welche in ihr athmen, genesen von den giftigen Ansteckungen der Niederungen der Geistlosigkeit.

Auch die Geisterseherei ist von einem der größten unter unseren großen Denkern bereits mit kräftigen Bannsprüchen belegt worden. Der mittelalterliche Nekromant erhob gegen finstere Mächte, sie zu beschwören, sein Zauberbuch. Auch wir besitzen schon lange ein Zauberbuch, das alle Geister bannt, nur mit dem Unterschied, dass es gegen tollen Wahn nicht unsinnige Zaubersprüche wendet, sondern ihn mit dem Sonnenlichte kritischer Erkenntnis verscheucht. Dieses Zauberbuch ist Immanuel Kants Schrift: „Träume eines Geistersehers, erläutert durch Träume der Metaphysik“, klein zwar dem Umfang, aber reich dem Inhalt nach, denn sie bietet alle Hauptgedanken einer Kritik der Geisterseherei dar, und mit Recht sagt von ihr Karl Rosenkranz, einer der Herausgeber der Kantischen Werke: „Wenn man Kants so wol geschriebene und so wol begründete Abhandlung liest, so möchte man, angesichts der Aufregung, die in unserer Zeit ähnliche Zerrbilder der absoluten Wahrheit gemacht haben, den einfachen und wolfeilen Wiederabdruck so classischer Schriften als Gegenmittel wünschen,..... denn solche Dinge sollten endlich auch einmal für allemal geschrieben sein können.“ *)

*) Dem Wunsche Rosenkranz' ist übrigens in neuester Zeit genügt worden, insofern die Kantische Schrift, herausgegeben von Karl Kehrbach, in der Reclamschen Universalbibliothek für wenige Groschen zu haben ist.

Digitized by Google

## II.

### Die Entstehung der Schrift.

Die Veranlassung zur Abfassung der Schrift erwuchs Kant aus einer Erscheinung, welche ihrer Zeit ein ungewöhnliches Aufsehen hervorrief. Man sieht im und am sogenannten Aufklärungszeitalter gewöhnlich mehr das Licht, welches gebracht, als die Finsternis, welche verjagt wurde. Die Voraussetzung der Aufklärung der Geister ist aber offenbar die Dunkelheit derselben, und wenn man nicht bedenkt, dass gerade im Zeitalter der Aufklärung die Mehrzahl der Zeitgenossen sich noch in geistiger Nacht befand — waren doch erst kurz vorher die letzten Hexen verbrannt —, so würde es unerklärlich sein, warum gerade in diesem Zeitalter zwei der ärgsten Geisterseher an ihrem zahlreichen und gläubigstaunenden Publicum den Satz: „Die Welt will betrogen sein“ — wieder einmal zur Wahrheit machen konnten. Es war der im Jahre 1743 zu Palermo geborene Abenteurer Giuseppe Balsamo, der unter dem Namen eines Grafen Cagliostro als Geisterbeschwörer zumal die vornehme Welt Europas in starrende Bewunderung versetzte. In Rom als Freimaurer zu lebenslänglichem Kerker verurtheilt, starb er im Jahre 1795 im Fort S. Leon. Sein Thun und Treiben gab Schiller den Anstoß zu seinem unvollendeten Roman „Der Geisterseher“ und Goethe den Stoff zu seinem Schauspiele: „Der Großcophta.“ Aber der „Erzgeisterseher und Erzphantast“ war diesmal kein feuriger Südländer, sondern ein Mann des kühlen Nordens, Emanuel von Swedenborg, der im Jahre 1688 zu Stockholm als der Sohn eines Bischofs von Westgothland geboren wurde und bis zum Jahre 1772 lebte. Es muss gleich vorausgeschickt werden, dass Swedenborg sich darin durchaus zu seinen Gunsten von Cagliostro unterschied, dass letzterer ein abgefeimter Schwindler, ersterer dagegen ein im guten Glauben sich selbst betrügender Schwärmer war, dessen sittlicher Charakter im übrigen unanfechtbar ist. Nachdem er sich in seiner Jugend dem Studium der Mechanik und Physik gewidmet hatte, wurde er im Jahre 1716 beim schwedischen Bergwerkscollegium als Assessor angestellt. Als sich aber das väterliche Erbtheil des theologischen Sinnes immer stärker in ihm regte, gab er sein Amt auf, um sich ganz seinen theologischen Grübeleien in die Arme werfen zu können. Diese brachten ihn bald zu dem Glauben, dass er in ununterbrochenem, innigem Verkehre mit Geistern stehe, welche ihm über die verborgensten Geheimnisse des Jenseits und Diesseits die zuverlässigsten Aufschlüsse gäben. In seinen Werken veröffentlichte



Digitized by Google

er diese Nachrichten aus der Geisterwelt und erwarb sich damit eine große Anhängerschaft. Die Swedenborgianer bildeten sogar eine religiöse Secte, welche noch heute, besonders in England und Amerika, Bestand hat.

Hauptsächlich drei Geschichten, welche über Swedenborg im Umlauf waren, riefen das lebhafteste Interesse des Publicums wach. In Stockholm war der holländische Gesandte, ein Herr von Marteville, gestorben. Ein Goldschmied, namens Cron, überreichte der Witwe eine Rechnung über ein geliefertes Silberservice. Die Frau, welche die Pünktlichkeit ihres Mannes in Geldangelegenheiten kannte, war fest überzeugt, dass die Forderung des Goldschmieds längst beglichen war; indessen sie konnte die Quittung nicht aufweisen. In ihrer Verlegenheit, da es sich um eine bedeutende Summe handelte, wendet sie sich an Swedenborg mit der Bitte, bei seinen Geistern darüber Nachforschung anzustellen, und dieser theilt ihr schon nach wenigen Tagen mit, dass der von ihm befragte Geist ihres Mannes ein geheimes Fach eines Schrankes in einem Zimmer des oberen Stocks als den Ort bezeichnet habe, wo die Quittung eingeschlossen liege. Alles fand sich so, wie Swedenborg es beschrieben hatte, und der Betrüger konnte beschämt und abgefertigt werden. Die Königin von Schweden, welche von der Geschichte hörte, berief Swedenborg zu sich und legte ihm eine Frage vor, welche unter den Lebenden niemand außer ihr beantworten konnte. Swedenborg erhielt von seinen Geistern die richtige Antwort und brachte sie der staunenden Königin. Als Swedenborg, von London kommend, in Gothenburg gelandet war, folgte er der Einladung eines ihm befreundeten Kaufmannes zu einer Abendgesellschaft. In derselben geräth er plötzlich in heftige Erregung und meldet den Anwesenden, die ihn bestürzt um die Ursache seiner Veränderung befragen, dass in (dem 50 Meilen entfernten) Stockholm soeben eine Feuersbrunst ausgebrochen sei. Er beschreibt den Fortgang des Brandes, der den ganzen Stadttheil Südermelm in Asche lege und — seine Mittheilungen werden zwei Tage später durch einen von Stockholm kommenden Courier bestätigt.

Bei dem Aufsehen, welches jene Visionen Swedenborgs hervorriefen, konnte es nicht ausbleiben, dass Kant, der damals schon berühmte Philosoph, von seinen Freunden um seine Meinung über diese seltsamen Vorgänge befragt wurde. In einem Briefe an Fräulein Charlotte von Knobloch berichtet er dieser Dame die obigen Geschichten, wie er sie gehört habe, ohne ein endgiltiges Urtheil darüber zu fällen. „Ich warte", schreibt er, „mit Sehnsucht auf das Buch,

Digitized by Google

das Swedenborg in London herausgeben will. Es sind alle Anstalten gemacht, dass ich es so bald bekomme, als es die Presse verlassen haben wird.“ Er gibt endlich sieben Pfund Sterling für die Werke Swedenborgs aus, liest sie und schreibt, um das Drängen seiner Freunde zu stillen, im Jahre 1766 jenes Schriftchen, in dem sich heiterster Humor und durchdringender Scharfsinn gegenseitig überbieten. Ein Vorbericht, der sehr wenig für die Ausführung verspricht, sagt uns gleich, was wir in dem Büchlein zu erwarten haben: „Da es ebensowol“, schreibt Kant, „ein dummes Vorurtheil ist, von vielem, das mit einigem Schein der Wahrheit erzählt wird, ohne Grund nichts zu glauben, als von dem, was das gemeine Gerücht sagt, ohne Prüfung alles zu glauben, so ließ sich der Verfasser dieser Schrift, um dem ersten Vorurtheil auszuweichen, zum Theil von dem letzteren fortschleppen. Er bekennt mit einer gewissen Demüthigung, dass er so treuherzig war, der Wahrheit einiger Erzählungen von der erwähnten Art nachzuspüren. Er fand — — — wie gemeiniglich, wo man nichts zu suchen hat — — — er fand nichts. Nun ist dieses wol an sich selbst schon eine hinlängliche Ursache, ein Buch zu schreiben; allein es kam noch dasjenige hinzu, was bescheidenen Verfassern schon mehrmalen Bücher abgedrungen hat, das ungestüme Anhalten bekannter und unbekannter Freunde. Überdem war ein großes Werk gekauft, und welches noch schlimmer ist, gelesen worden, und diese Mühe sollte nicht verloren sein. Daraus entstand nun die gegenwärtige Abhandlung, welche, wie man sich schmeichelt, den Leser nach der Beschaffenheit der Sache völlig befriedigen soll, indem er das Vornehmste nicht verstehen, das andere nicht glauben, das übrige aber belachen wird.“

## III.

### Die Theorie der Geisterseherei.

Um zunächst die Theorie Swedenborgs kennen zu lernen, machen wir „die ekstatische Reise eines Schwärmers durch die Geisterwelt“ mit. Kant wird dabei unser Führer sein; manche sarkastische Anmerkung bei seinen Erklärungen werden wir ihm allerdings zugute halten müssen. Wenn viele Schriftsteller, meint Kant, darin Großes geleistet haben, dass sie bei der Ausarbeitung ihrer Werke ihren Verstand nicht anwendeten, so hat Swedenborg in dieser Beziehung jedenfalls das Größte geleistet. Ariost erzählt, in der Mondenwelt ständen Flaschen, angefüllt mit der Vernunft, welche manche Menschen auf der Erde verloren haben; wenn dem so ist, meint Kant, so ist

Digitized by Google

Swedenborgs Flasche jedenfalls ganz voll. In fleckigen Marmor und Tropfsteingebilde kann man alles Mögliche hineinphantasiren; aber man erblickt darin nur die Phantasien, welche man selbst schon im Kopfe trug. So hat auch Swedenborg nur die Phantasien geschaut, welche bereits in seinem Kopfe spukten. Seine Werke bilden acht Quartbände — „voll Unsinn“. Aber Kant will „die Quintessenz des Buches nur auf wenige Tropfen bringen“; der Leser wird ihm dafür dankbar sein, wie jener fieberkranke Patient es seinem Arzte dankte, dass er ihm nur die Rinde vom Chinabaum zu verschlucken gebe, während er ihn doch leicht hätte zwingen können, den ganzen Baum aufzuessen.

Seine Gesichte theilt Swedenborg in drei Classen ein: erstens in solche, welche er hatte, als er vom Körper befreit war, d. h. sich in einem Zustande zwischen Schlafen und Wachen befand und in diesem die Geister nicht blos sah und hörte, sondern sogar fühlte; zweitens in solche, die er hatte, als er vom Geiste entführt wurde; in diesem Zustande geht er z. B. auf der Straße, ohne sich über seinen Weg zu irren, sieht aber gleichwol im Geiste ganz andere, ferne, fremde Gegenden, Menschen und Ereignisse, als sich in seiner unmittelbaren Nähe finden; drittens in solche, die er täglich im Wachen hat, wo er die Geister in ihrem Thun und Treiben fortwährend schaut und beobachtet.

Wie kommt es aber, dass allein Swedenborg von diesen Gesichten heimgesucht wird, während doch andere Menschen nichts davon verspüren? Diese Frage beantwortet seine Theorie. Nach dieser stehen alle Menschenseelen als Geister mit dem gesammten Geisterreiche in Verbindung, wie umgekehrt dieses mit den Menschenseelen, und diese letzteren werden in all ihrem Thun und Denken fortgesetzt von den Geistern beeinflusst, wie andererseits die Geister in ihrem Denken und Handeln auch von den Menschen. Aber beide Theile wissen davon gar nichts. Die Menschen glauben alles nur aus sich und ihrem eigenen Antriebe zu vollbringen, und die Geister befinden sich in demselben Wahne. Diese Unkenntnis ihres wahren Zustandes auf beiden Seiten hat seinen Grund darin, dass das Innerste der Menschen nicht aufgethan ist. Das Innerste der Menschen ist dunkel und verworren; so vermögen die Menschen nicht, die Geister zu schauen. Und die Geister können nichts in den Menschen schauen, weil in der Menschenseele alles dunkel ist. So wissen beide nichts von einander, obgleich beide fortgesetzt in Wechselwirkung stehen. Anders aber gestaltet sich das Verhältnis bei Swedenborg.

Digitized by Google

Er ist vom Himmel als der einzige unter allen in besonderer Weise begnadet: sein Innerstes ist aufgethan. So schaut er in seiner Seele, wie die Geister auf dieselbe einwirken, d. h. er schaut in ihr die Geister selbst. Und umgekehrt: da seine Seele hell und klar ist, so vermögen auch die Geister in ihr alles Menschliche und Weltliche zu sehen und zu lesen; sie sind daher ebenso begierig, in der Seele Swedenborgs, der also nach heutigem spiritistischen Ausdrucke ein Medium ist, die Geheimnisse der Menschenwelt zu entdecken, als er, von ihnen sich die Räthsel des Geisterreichs lösen zu lassen.

Warum aber schauen die Geister die Welt, und die Menschen die Geister nicht unmittelbar an? Warum müssen die Geister erst in den Seelen der Menschen und durch dieselben sich Belehrung verschaffen? Und warum kann ein Mensch, wenn er wie Swedenborg erleuchtet ist, die Geister auch nur in dem Innersten seiner Seele schauen? Die Geister sind immateriell, die Welt ist materiell; beide bilden zwei Gegensätze, welche sich völlig ausschließen und zwischen denen keine unmittelbare Verbindung stattfindet. Der Mensch aber steht in der Mitte als ein Mittleres und daher als Vermittler, insofern er seinem Körper nach der materiellen Welt, seiner Seele nach der immateriellen Geisterwelt angehört. So ist es klar, dass kein Mensch mit seinen materiellen Augen die Geister sehen kann, sondern sie nur innerlich, seelisch zu schauen vermag. Und ebenso leuchtet es ein, dass die Geister nicht materiell erscheinen und die materielle Welt unmittelbar wahrnehmen können, dass sie vielmehr nur in den menschlichen Seelen durch ihre Einwirkungen auf dieselben sich den Menschen offenbaren und alles Weltliche auch nur durch das Medium der menschlichen Seelen erfahren können, natürlich auch nur dann, wenn eine Menschenseele, wie die Swedenborgs, in ihrem Innersten aufgethan ist. Und gleichwol, so erklärt Swedenborg weiter, können die Geister in den Menschenseelen nicht in ihrer ureigensten Wesensform erscheinen, sondern auch nur in solchen Formen, welche der Menschenseele eigenthümlich und geläufig sind. So haben die Geister an sich nicht etwa Menschengestalt oder reden eine menschliche Sprache oder wohnen in materiellen Räumen, und doch erscheinen sie in Swedenborgs Seele in Menschengestalt, unterhalten sich mit ihm in schwedischer Sprache, und er schaut sie wandelnd in Gärten, Arcaden und Gallerien als in ihren Wohnsitzen, obgleich sie deren an sich doch nicht innehaben.

Jede menschliche Seele nimmt schon bei Lebzeiten des Körpers, wie jeder Geist, einen genau bestimmten Platz in der Geisterwelt ein,

Digitized by Google

ungeachtet die Menschen von dieser ihrer Gemeinschaft mit der Geisterwelt nichts wissen. Damit ist aber nicht gesagt, dass Menschen, welche auf Erden unmittelbar zusammen leben, deshalb auch in der Geisterwelt Nachbarn wären. Dort können sie sich vielmehr ganz fern stehen, denn nicht auf räumliche Verhältnisse kommt es im Reiche des Immateriellen an, welche auf dasselbe überhaupt keinen Bezug haben, vielmehr lediglich auf die innere Verwandtschaft der Seelen. Die sich hier räumlich nahe stehen, können sich dort ganz fern sein, während ein Bewohner Indiens, wenn er mir nur seelenverwandt ist, dort mein Nachbar ist. Innere Seelenähnlichkeit wird dort wie räumliche Nähe, geistige Verschiedenheit wie räumliche Ferne empfunden. Welchen bestimmten Platz eine Seele in der Geisterwelt einnimmt, das erkennt sie erst, wenn sie im Tode ihren sterblichen Leib verlassen hat.

Auch der Verkehr der Geister untereinander ist ein rein geistiger und immaterieller. Die Geister schauen und lesen ohne stoffliche Organe oder stoffliche Vermittelungswege alle ihre Vorstellungen unmittelbar ineinander. Ein Geist braucht z. B. nur in dem Gedächtnisse eines vom Saturn stammenden anderen Geistes zu lesen, um sich über die, auf jenem Gestirn herrschenden Verhältnisse zu unterrichten, als wäre er selbst dagewesen.

Immer diejenigen Geister, welche durch ihre innere Seelenverwandtschaft sich nahe stehen, bilden eine relativ in sich abgeschlossene Gruppe oder Gesellschaft, und zwar erscheint eine solche Gesellschaft Swedenborg äußerlich unter der Gestalt eines menschlichen Organismus; die einzelnen Geister bilden gewissermaßen die Glieder, welche den Geistergesellschaftsleib zusammensetzen. Alle diese einzelnen, aus Einzelgeistern bestehenden, geisterhaften Menschengestalten setzen sich aber wiederum zu einer einzigen, unendlich riesenhaften Gesammtgeistermenschengestalt, zu dem „größten Menschen“ zusammen, in welchem jede Menschenseele und jeder Geist, wie etwa jeder Stein in einem riesigen Thurme, ihren festen und unverrückbaren Platz einnimmt, „eine ungeheure und riesenmäßige Phantasie“, meint Kant, „zu welcher sich vielleicht eine alte kindische Vorstellung ausgedehnt hat, wenn etwa in Schulen, um dem Gedächtnis zu Hilfe zu kommen, ein ganzer Welttheil unter dem Bilde einer sitzenden Jungfrau und dergleichen den Lehrlingen vorgemalt wird.“

Das ist in der Kürze die Theorie Swedenborgs, und ich rufe mit Kant: „Ich bin es müde, die wilden Hirngespinste des ärgsten Schwärmers unter allen zu copiren, oder solche bis zu seinen Beschreibungen vom Zustande nach dem Tode fortzusetzen.“ Kant hat aber dabei

Digitized by Google

noch eine andere und sehr berechtigte Bedenklichkeit. „Denn", sagt er, „obgleich ein Natursammler unter den präparirten Stücken thierischer Zeugungen nicht nur solche, die in natürlicher Form gebildet sind, sondern auch Missgeburten in seinem Schranke aufstellt, so muss er doch behutsam sein, sie nicht jedermann und gar zu deutlich sehen zu lassen. Denn es könnten unter den Vorwitzigen leichtlich schwangere Personen sein, bei denen es einen schlimmen Eindruck machen dürfte. Und da bei meinen Lesern einige in Ansehung der idealen Empfängnis ebensowol in anderen Umständen sein mögen, so würde es mir leid thun, wenn sie sich hier etwa woran sollten versehen haben. Indessen, weil ich sie doch gleich anfangs gewarnet habe, so stehe ich für nichts, und hoffe, man werde mir die Mondkälber nicht aufbürden, die bei dieser Veranlassung von ihrer fruchtbaren Einbildungskraft möchten geboren werden."

Kants Kritik der Geisterseherei zerfällt der Hauptsache nach in drei Theile. Zuerst stellt er sich völlig auf den dogmatischen Standpunkt, welcher das Bestehen einer Gemeinschaft zwischen Geisterreich und Menschenwelt als sicher bewiesen annimmt, und entwickelt die Consequenzen, die aus einer solchen Gemeinschaft entspringen müssten. Diese Consequenzen erweisen sich aber am Ende als Ungeheuerlichkeiten, welche gegen die dogmatischen Begriffe einer weisen und göttlichen Weltregierung selbst verstoßen, so dass damit die Annahme einer solchen Gemeinschaft sich als ungereimt herausstellt (Reductio ad absurdum). Nun erst wendet Kant zweitens seine eigenthümliche kritische Methode an; er untersucht den Begriff eines Geistes und wirft die Frage auf, was wir thatsächlich von dem Wesen eines Geistes wissen und wissen können. Unser wirkliches Wissen — so lautet das Ergebnis der Untersuchung — ist und bleibt hier gleich Null, so dass damit die vorher noch beibehaltenen dogmatischen Annahmen über das Wesen der Geister sich nunmehr auch als inhaltsleer erweisen. Endlich aber drittens weist Kant nach, dass man zur Erklärung der Geisterseherei überhaupt gar nicht einmal nöthig habe, die objective Existenz von Geistern anzunehmen, dass vielmehr die thatsächlich vorkommende Geisterseherei sich aus rein subjectiven, physiologischen und psychologischen Zuständen des geistersehenden Individuums ableiten lasse, womit die Geisterseherei als eine psychologische Thatsache lediglich aus immanenten Gründen ihre natürliche Erklärung findet, ohne dass man zu geheimnisvollen Einflüssen räthselhafter, transscendenter Wesen zu greifen braucht.

Digitized by Google

## IV.

### Die dogmatische Widerlegung der Geisterseherei.

Den Nachweis der Ungereimtheit der Geisterseherei vom dogmatischen Standpunkt aus enthält der Abschnitt, welcher die Überschrift trägt: „Ein Fragment der geheimen Philosophie, die Gemeinschaft mit der Geisterwelt zu eröffnen."

Nimmt man einmal das Dasein einer alles umfassenden Geisterwelt an, so ist es nicht nothwendig geboten, die Theilnahme an derselben nur auf die Seelen der Menschen zu beschränken; vielmehr stellt sich nichts der Wahrscheinlichkeit entgegen, dass in dieser Geisterwelt das Geistige aller beseelten Wesen, also auch der Thiere und Pflanzen enthalten ist. Erst unter diesem Gesichtspunkt erweitert sich der Begriff eines Geisterreichs zu einer wahrhaft einheitlichen Gemeinschaft aller Geister.

Wo aber befindet sich diese Geisterwelt? Man sagt: im Himmel, und pflegt dabei in Gedanken diesen Himmel räumlich über sich zu verlegen; dieser volksthümlichen Vorstellung liegt indessen eine ganz falsche Annahme zu Grunde. „Wenn man", sagt Kant, „von dem Himmel als dem Sitze der Seligen redet, so setzt die gemeine Vorstellung ihn gerne über sich, hoch in dem unermesslichen Weltraume. Man bedenket aber nicht, dass unsere Erde, aus diesen Gegenden gesehen, auch als einer von den Sternen des Himmels erscheine, und dass die Bewohner anderer Welten mit ebenso gutem Grunde nach uns hinzeigen können, und sagen: Sehet da den Wohnplatz ewiger Freuden und einen himmlischen Aufenthalt, welcher zubereitet ist, uns dereinst zu empfangen. Ein wunderlicher Wahn nämlich macht, dass der hohe Flug, den die Hoffnung nimmt, immer mit dem Begriffe des Steigens verbunden ist, ohne zu bedenken, dass, so hoch man auch gestiegen ist, doch auch wieder sinken müsse, um allenfalls in einer andern Welt festen Fuß zu fassen. Nach den angeführten Begriffen aber würde der Himmel eigentlich die Geisterwelt sein, oder, wenn man will, der selige Theil derselben, und diese würde man weder über sich noch unter sich zu suchen haben, weil ein solches immaterielles Ganze nicht nach den Entfernungen oder Nahheiten gegen körperliche Dinge, sondern in geistigen Verknüpfungen seiner Theile untereinander vorgestellt werden muss, wenigstens die Glieder derselben sich nur nach solchen Verhältnissen ihrer selbst bewusst sind." Mit einem Worte, die Verhältnisse und Beziehungen eines materiellen

Digitized by Google

Raumes darf man auf das Geisterreich, welches als immateriell allen Bestimmungen des Stofflichen entnommen ist, durchaus nicht übertragen.

Ist denn aber überhaupt die Existenz einer Geisterwelt sicher bewiesen? Daraus, dass wir denken, sie existire, folgt noch nicht, dass sie existirt. Auch ist der Gedanke der Existenz eines Geisterreichs für die Menschen keineswegs ein absolut nothwendiger Gedanke, den jeder wie eine angeborene Idee unverlierbar haben müsste, denn viele Menschen hegen den Glauben an das Dasein einer solchen Geisterwelt gar nicht. Aber wäre diese Idee auch eine für alle Menschen noch so nothwendige — die Existenz eines dieser Idee entsprechenden Seins wäre auch damit noch nicht bewiesen. Nothwendiges Denken und nothwendiges Sein außerhalb des Denkens decken sich keineswegs. Wenn ich mir in meiner Phantasie auch noch so deutlich einen Engel vorstelle, so folgt daraus noch nicht, dass auch außerhalb meiner Phantasie ein wirklicher Engel existirt, sowenig wie die Existenz eines Centauren oder einer Sphinx aus dem gedachten Begriffe derselben sich ergibt. Aus dem bloßen Gedankenbild einer Geisterwelt ist das Dasein derselben also in keiner Weise schon zu erschließen. Die thatsächliche Existenz einer Geisterwelt ließe sich nur aus der unmittelbaren Anschauung und Erfahrung derselben beweisen, und so muss demnach die Frage aufgeworfen werden: Gibt es Erfahrungsbeweise für das Dasein einer Geisterwelt und für das Bestehen einer Gemeinschaft zwischen Geisterreich und Menschenwelt?

Sichere Erfahrungsbeweise wären nur die, durch welche jederzeit allen Menschen die Existenz der Geister, über allen Zweifel erhaben, klar und deutlich zur Anschauung gebracht werden könnte. Die meisten Menschen sind aber weit davon entfernt, jemals Geister gesehen zu haben oder zu sehen. Einige Menschen aber, welche behaupten, Geistererscheinungen gehabt zu haben, können nicht als unantastbare Erfahrungszeugen gelten, zumal nachweisbar so häufig Sinnestäuschung und Betrug auf diesem Gebiete sich geltend macht. Wenn alle Menschen fortwährend mit der Geisterwelt in Verbindung stehen, so muss der Umstand, dass die Geisterseherei nicht eine ganz allgemeine und gewöhnliche Erfahrungsthatsache ist, sogar sehr befremden, und, wie Kant sagt, „das Außerordentliche betrifft fast mehr die Seltenheit der Erscheinungen als die Möglichkeit derselben.“ Erfahrungsbeweise aus unmittelbarer Anschauung lassen sich also nicht erbringen, und Kant versucht daher, einige eigenthümliche Thatsachen aus dem Bereich

Digitized by Google

des menschlichen Denkens und Wollens als Beweise philosphischer Art für das Dasein der Geisterwelt geltend zu machen.

Es tritt uns zunächst eine Thatsache aus der Sphäre des menschlichen Verstandes entgegen. Wenn jemand etwas als wahr oder als falsch erkannt hat, so gibt er sich nicht damit zufrieden, diese Erkenntnis nur für sich still im Busen zu wahren; vielmehr waltet in ihm der unwiderstehliche Trieb, auch anderen seine Gedanken mitzutheilen. Es ist ihm auch nicht gleichgiltig, wie andere dieselben beurtheilen, sondern er sucht Zustimmung und wird schmerzlich im Innern bewegt, wenn diese ihm verweigert wird. Dies zeigt deutlich, dass kein einziger Menschengeist ein für sich allein Selbstständiges und in sich Abgeschlossenes ist, noch dass er sich als ein solches unabhängiges Wesen fühlt — vielmehr ist er und fühlt sich abhängig von allen übrigen Menschengeistern. So sind demnach die einzelnen Menschengeister wol nur Theile eines geistigen Ganzen, welches wir als den allgemeinen menschlichen Verstand bezeichnen können. Und wenn nun diese Erfahrungsthatsache die Existenz eines allgemeinen Zusammenhangs aller Menschengeister wahrscheinlich macht, sollte man da nicht berechtigt sein, auf einen noch weiter gehenden Zusammenhang aller Geister überhaupt, d. h. auf die Existenz einer Geisterwelt schließen zu dürfen?

Fast noch stärker tritt dieselbe geistige Thatsache im Gebiete des sittlichen Willens und des Gewissens hervor. In all unserem moralischen Thun und Lassen fühlen wir uns jederzeit abhängig von der Billigung und Missbilligung unserer Mitmenschen. Wer hätte die eiserne Stirn, sich allein als das einzige Gesetz der Beurtheilung seiner Handlungen anzusehen? Jeder fürchtet und scheut die Stimme der Menschenwelt. Der Menschengeist steht mithin im moralischen Gebiete ebensowenig wie im intellectuellen nur auf sich, sondern erweist sich auch hier als ein abhängiges Glied in der Kette. Aber die Hinweisung auf einen Zusammenhang mit einer jenseitigen Geisterwelt scheint gerade im sittlichen Gebiete noch viel deutlicher hervorzutreten als im Felde des Verstandes. Denn hat ein Mensch auch in tiefster Verborgenheit, und völlig sicher vor Entdeckung durch Menschenwitz, eine schlechte That begangen — eine furchtbare, geheime Macht in seinem Innern, sein Gewissen, erhebt gleichwol, laut und unerstickbar, ihre Stimme und spricht ihr Verdammungsurtheil aus. Woher dieser Weheruf über ihn in seiner tiefsten Seele? Deutet ihr räthselhaftes Wesen nicht auf einen geheimnisvollen Ursprung, ihre Geisterstimme nicht auf eine Geisterwelt hin, welche alles sieht und

Digitized by Google

hört, und deren Einflusse kein Mensch sich jemals zu entziehen vermag? Aus der Existenz des Gewissens scheint also ein hoher Wahrscheinlichkeitsbeweis für das Bestehen einer moralischen Einheit aller geistigen Wesen, einer Gemeinschaft zwischen Geister- und Menschenwelt zu erwachsen.

Ein dritter philosophischer Beweis für das Dasein eines Geisterreichs könnte endlich noch in dem Umstande gefunden werden, dass allein durch die Annahme desselben jener ungeheure Widerspruch einen Ausgleich fände, welcher am meisten geeignet ist, den Zweifel an der Herrschaft einer gerechten, moralischen Weltordnung zu erwecken. Tausendfach zeigt die Erfahrung, dass der Gute in diesem Leben eine Fülle des Leidens zu ertragen hat, der Böse dagegen im Überfluss des Glückes schwimmt. Schlösse sich an diese Menschenwelt als deren Fortsetzung eine Geisterwelt an, so könnte in dieser jene Ungerechtigkeit des irdischen Daseins zum Austrag gebracht werden und als Geist jeder den gerechten Lohn oder die gerechte Strafe finden. Die Gottheit muss aber gerecht sein und Gerechtigkeit üben; in diesem Leben offenbart sich die göttliche Gerechtigkeit vielfach nicht. So muss es ein Geisterleben geben; so fordert der Begriff eines gerechten Gottes das Dasein eines Geisterreichs und das Hineinragen der Menschenwelt in dieselbe.

Ohne Zweifel würde es den Hoffnungen des menschlichen Gemüthes die höchste Befriedigung gewähren, wenn derartige Erörterungen von dem Rechte Gebrauch machen könnten, strenge und unangreifbare Beweise zu sein. Aber Kant selbst bezeichnet sie als Vermuthungen und Versuche, die „von der Evidenz weit genug entfernt“ sind. Jenes geistige und moralische Abhängigkeitsgefühl beweist thatsächlich nur den, auch in allen übrigen menschlichen Angelegenheiten hervortretenden, unzerbrechbaren Zusammenhang der Menschen untereinander, der sich aber aus rein immanenten und ganz natürlichen Ursachen schon vollkommen ableiten lässt, und zu dessen Erklärung es der mystischen Begriffe eines „allgemeinen Menschengeistes“ (der doch eben nur ein abstracter Begriff in unserem Denken ist, da in Wirklichkeit nur die einzelnen Menschen und Menschengeister existiren) oder gar eines übernatürlichen Zusammenhanges mit ganz anderen als menschlichen Geistern nicht bedarf. Was aber die Nothwendigkeit eines Ausgleichs zwischen den menschlichen Handlungen und einer gerechten Weltordnung anbetrifft, so lässt sich das Bestehen dieser absolut gerechten Weltordnung erfahrungsmäßig bekanntlich nicht beweisen, wie die Existenz des Pessimismus lehrt und seine Theorie

Digitized by Google

darlegt, und so könnte es auch wol sein (so wenig man es wünschen möchte), dass es eine gerechte Weltordnung überhaupt gar nicht gäbe und also ein Ausgleich thatsächlich nie zu Stande käme, da alles nur nach mechanischen Ursachen und ohne moralische Zwecke in der Welt geschähe. Die Hoffnungen des Menschengemüthes würden dadurch zwar geknickt und zertreten; was kümmert sich aber der Sturm auf dem Ocean um die Menschenherzen, welche in dem von ihm zerschlagenen Schiffe zittern und zagen, bis das nasse Grab ihrem Pochen ein Ende macht?

Mit den dogmatischen, empirischen und philosophischen Beweisen für die Existenz der Geisterwelt sieht es also in Wahrheit misslich aus. Die Annahme derselben ist also lediglich Sache des Glaubens. Setzen wir gleichwol voraus, sowol das Dasein der Geisterwelt als auch ihre Gemeinschaft mit der Menschenwelt sei bewiesen, wie würden sich nun die Geister zu der materiellen Welt und den Menschen, und umgekehrt die Menschen zu den Geistern verhalten, und welche segensreichen Folgen würden für die Menschen aus ihrem Verhältnis zu den Geistern entspringen?

Im Sinne der dogmatischen Lehre von Geist und Materie (an welcher selbst wir jetzt natürlich keine Kritik zu üben, die wir vielmehr, da sie die Voraussetzung der geisterseherischen Theorien bildet, selbst hier nur in ihren Consequenzen zu entwickeln haben) bilden das Unstoffliche und das Stoffliche zwei sich völlig ausschließende Gegensätze, welche nicht in natürliche Wechselwirkung und Gemeinschaft treten können. So vermögen denn auch die immateriellen Geister von den materiellen Dingen der Welt nichts wahrzunehmen oder auf dieselben einzuwirken, wie umgekehrt alles Materielle nicht auf die Geister zu wirken oder von ihnen Einwirkungen zu erleiden vermag. So ständen denn die stoffliche und die unstoffliche Welt eigentlich in völliger Gleichgiltigkeit nebeneinander, wenn nicht der Mensch als das merkwürdige Mittelwesen geschaffen wäre, welches, als zugleich körperlich und seelisch, Geist und Stoff in sich zur Einheit verbände und den Übergang von dem einen zum anderen darstellte: in seiner Seele, die gewissermaßen ein Gemischtes ist, steht der Mensch in Verbindung mit dem Geistigen und dem Körperlichen. So können denn, wie bereits Swedenborgs Theorie entwickelte, auch nur in der menschlichen Seele und durch dieselbe die Geister von den Dingen der Welt etwas erschauen und auf sie und durch sie hindurch unter Umständen auch auf die übrigen Dinge Einwirkungen ausüben. Nach all diesen Voraussetzungen unterliegt nun aber das wechselseitige Sichbeeinflussen

Digitized by Google

zwischen Geistern und Menschen offenbar der Beschränkung: dass die Geister alle diejenigen Vorstellungen in der menschlichen Seele nicht zu erschauen und zu verstehen vermögen, welche sich auf rein materielle Dinge beziehen, und dass umgekehrt die Menschenseele, da sie gemischter Natur und gleichsam unrein ist, die absolut immateriellen Anschauungen der Geister nicht in sich aufzunehmen vermag. Die Gedanken der Geister in ihrer vollen Reinheit und Ursprünglichkeit, in ihrer wahren Gestalt und Bedeutung würde der Mensch also doch niemals verstehen können. Die Einwirkung der Geister vermittelst ihrer Gedanken auf die menschliche Seele lässt sich also nur so denken, dass die reinen immateriellen Ideen der Geister zwar selbst nicht in die Seele eintreten, dass diese Ideen aber verwandte, nach menschlicher Art gemischte, materiell-immaterielle Phantasievorstellungen erwecken, die sich zu den reinen Ideen der Geister wie andeutende Symbole verhalten, und aus denen der Mensch nur erst zu errathen und zu erschließen hat, was eigentlich die Geister meinen und wollen. Wie z. B. die Zeit offenbar kein Fluss ist und wir sie uns doch unter dem Symbol eines stetig dahinrauschenden Flusses versinnbildlichen, wie also die reine Idee sich hier in ein Bild kleidet, welches uns eine Seite des Wesens der Zeit zur Anschauung, wenn auch nicht zum klaren Begriffe bringt, so würden in ähnlicher Weise die Ideen der Geister in den Menschenseelen bildliche Vorstellungen erregen, welche, wie Umschreibungen und Einkleidungen, ungefähr das ausdrücken, was die Geister den Menschen zum Bewusstsein bringen wollen. So würde, wenn die Geister in unserer Sprache zu reden scheinen, dies doch nicht ihre wahre Sprache und nicht das wahre Vehikel ihrer Gedanken sein; es würde nicht ihre eigene und wahre Gestalt sein, wenn sie der Seele in Menschenform erschienen; es würde nicht das wahre Bild der Geisterwelt sein, wenn sich die Verhältnisse derselben als herrliche Gärten, Arcaden und Gallerien darstellten. Anders lässt sich die Weise der Mittheilung von Seiten der Geister an die Menschen nicht denken, und als derartig stellt sie ja auch Swedenborg dar.

Hier sind wir aber mit Kant an den Punkt gelangt, wo die einfache Frage: was nun wirklich Ersprießliches für den Menschen aus dieser Art von Mittheilungen erwachsen würde? die Sackgasse sehen lässt, in welche die Geisterseherei sich verrennt. Denn es leuchtet ohne weiters ein, dass unter so bewandten Umständen eine klare und deutliche Erkenntnis der wirklichen Verhältnisse der Geisterwelt niemals gewonnen werden kann. Denn was für

Digitized by Google

Vorstellungen infolge von Geistereinwirkungen in der Menschenseele auch auftauchen mögen, es sind und bleiben doch immer nur andeutende Symbole, gewissermaßen nur Darstellungen in Bilder- und Knotenschrift, deren wahren Sinn wir nicht entziffern können, weil uns der Schlüssel dazu, d. h. der reine Sinn für das wahrhaft Immaterielle völlig fehlt. Was helfen uns demnach alle jene vieldeutigen Orakelsprüche und versiegelten Offenbarungen, die in unsere Seele hineintönen? Niemand kann uns die Gewähr geben, dass wir die richtige Lösung gefunden haben. So stürzen sie uns nur in rathloses Rathen, in endloses Zweifeln, in sichere Ungewissheit hinein und verwirren die Seele, anstatt sie zu erleuchten. Durch derartige Geistereinflüsterungen, selbst wenn ihr Vorkommen bewiesen wäre, wird also das wahrhafte Erkennen und sichere Wissen des Menschen nicht um eines Haares Breite gefördert. Und wenn wir nun unter diesem Gesichtspunkte der Vermehrung und Erweiterung des menschlichen, nach irgend einer Richtung hin nützlichen Wissens die Ergebnisse der Geisterseherei untersuchen; wenn wir z. B. Swedenborgs Werke selbst darauf hin ansehen, was bieten sie uns Fördersames? Kants Antwort lautet zerschmetternd genug: Acht Quartanten voll Unsinn! Und wenn wir etwa den modernen Spiritismus fragen, welches nur irgendwie der Menschheit wichtige und neue Ergebnis er geliefert habe? Nicht eine Thatsache, die unsere Erkenntnis oder unsere Moral oder unsere materielle Lebenslage gefördert hätte, ist aus ihm erwachsen, nicht ein geistreicher Gedanke ist aus diesem Geisterreich zu uns gelangt. Entweder offenbaren sich jene spirits in läppischen Spielereien, wie wenn sie einen Abdruck von ihren Fußsohlen, die übrigens den menschlichen vollkommen gleichen, publiciren, oder in grobem Unfug, wie wenn sie Tische und Stühle zerbrechen, oder in trivialen Antworten auf triviale Fragen. Wenn sie etwas Würdiges vorbringen, sind es fast immer Citate aus der Bibel; um diese zu erhalten, bedürfen wir aber offenbar nicht erst der Buchstabir- und Schreibübungen und der häufigen orthographischen Schnitzer jener spirits. Nichts, was sich nur im geringsten einer von den Menschen auf natürlichem Wege im Gebiete der Wissenschaft, Kunst und Technik gemachten Entdeckung an die Seite stellen ließe, haben uns jene spirits verkündet, und wenn wirklich Geister, und nicht blos der spiritistische Taschenspieler in solchen Manifestationen sich enthüllten, so hätten wir es demnach sicherlich mit Wesen zu thun, die einerseits keine reinen Geister, sondern irgendwie materielle Wesen wären, andererseits aber in jeder Hinsicht ihrer Beschaffenheit nach tief unter dem

Digitized by Google

Menschen ständen, und an die man seine kostbare Zeit nicht verschwenden sollte. Und als solche elende Geister sollten wir uns die verklärten Seelen unserer abgeschiedenen Lieben denken? Lästerung, Lästerung!

Aber nicht nur nützt somit diese ganze Geisterseherei nichts, es sei denn dem betrügerischen Beschwörer, der damit Geld verdient — sie schadet sogar empfindlich denen, welche ihren Geist darauf wenden. Denn ihre Seelen werden in Verwirrung gesetzt, insofern sie in abergläubische Vorstellungen und Gespensterfurcht verfallen, sich der Klarheit ihres Denkens durch mystische Grübeleien berauben und jeglichen Aberglauben, dessen Bekämpfung jedem, mit den Folgen wüthenden Wahnes bekannten Menschen Pflicht ist, wieder erwecken und nähren, denn nichts steckt mehr an als der Wahn. So bereiten sie dem geistigen Fortschritte der Menschheit Hemmung und Hindernis. Sie selbst aber werden, wenn sie es nicht schon sind, Erzphantasten, da sie sich in Träumereien verlieren, deren stetige Wiederkehr die Gesundheit des Geistes wie des gesammten Nervenlebens durch Überreizung und Aufregung untergräbt. So kommt ihre Seele und ihr Körper aus dem normalen Gleichgewichtszustande, und die Gefahr der Verrückung bis zum Wahnsinn tritt deshalb nahe, „weil", wie Kant sagt, „Vorstellungen, die ihrer Natur nach fremd und mit denen im leiblichen Zustande des Menschen unvereinbar sind, sich hervordrängen und übelgepaarte Bilder in die äußere Empfindung hereinziehen, wodurch wilde Chimären und wunderliche Fratzen ausgeheckt werden, die in langem Geschleppe den betrogenen Sinnen vorgaukeln." Es kann nicht ausbleiben, dass solche Phantasten, welche sich der Herrschaft des Verstandes entziehen, um im Zauberreiche einer zügellosen Phantasie ihre Kraft mit bacchantischen Orgien zu vergeuden, zerrüttete Nervenkranke werden, denn im Zustande voller Gesundheit leidet kein Mensch an Geisterseherei, und dass sie nun wirklich von Hallucinationen und Visionen heimgesucht werden, Erscheinungen des erkrankten Nervensystems, welche sie nun aber erst recht für Manifestationen der Geisterwelt ansehen. Ein Glück ist es also wahrlich nicht, an und unter Geisterseherei zu leiden, welche zu Verrückungen des Geistes und Erkrankungen des Körpers führt, ohne doch im geringsten den Verlust unschätzbarer Gesundheit durch eine Vermehrung unserer Erkenntnis zu vergüten. Mit Recht sagt daher Kant: „Wenn indessen die Vortheile und Nachtheile ineinander gerechnet werden, die demjenigen erwachsen können, der nicht allein für die sichtbare Welt, sondern auch für die unsichtbare in gewissem Grade organisirt ist



Digitized by Google

(wofern es jemals einen solchen gegeben hat), so scheint ein Geschenk von dieser Art demjenigen gleich zu sein, womit Juno den Tiresias beehrte, die ihn zuvor blind machte, damit sie ihm die Gabe zu weissagen ertheilen könnte. Denn, nach den obigen Sätzen zu urtheilen, kann die anschauende Kenntnis der andern Welt allhier nur erlangt werden, indem man etwas von demjenigen Verstande einbüßt, welchen man für die gegenwärtige nöthig hat. Ich weiß auch nicht, ob selbst gewisse Philosophen gänzlich von dieser harten Bedingung frei sein sollten, welche so fleißig und vertieft ihre metaphysischen Gläser nach jenen entlegenen Gegenden hinrichten und Wunderdinge von daher zu erzählen wissen, zum wenigsten missgönne ich ihnen keine von ihren Entdeckungen; nur besorge ich: dass ihnen irgend ein Mann von gutem Verstande und wenig Feinigkeit eben dasselbe dürfte zu verstehen geben, was dem Tycho de Brahe sein Kutscher antwortete, als jener meinte, zur Nachtzeit nach den Sternen den kürzesten Weg fahren zu können: Guter Herr, auf den Himmel mögt Ihr Euch wol verstehen, hier aber auf der Erde seid Ihr ein Narr."

Angenommen, so lautet also der Schluss aus dieser ersten Untersuchung, die Existenz der Geisterwelt und der Geistergemeinschaft wäre bewiesen, was sie nicht ist, so ist doch irgend welcher Nutzen der Geisterseherei für Theorie und Praxis des Menschengeschlechts in keiner Weise abzusehen, wol aber springen deutlich die Schädigungen hervor, welche der Gesundheit der Seele wie des Leibes daraus erwachsen können und in den meisten Fällen wirklich erwachsen. Selbst der orthodoxeste Gläubige darf nicht zugeben, dass solche Zwecke im Plane eines weisen regierenden Gottes liegen können, noch dass die Gottheit eine neue Offenbarungsquelle aus so sumpfigem Boden hervorsickern ließe, nachdem sie einen Brunnen lauterer Offenbarung bereits aus dem Felsen der Bibel hat entspringen lassen.

(Schluss folgt.)

Digitized by Google

## Wichtige Grenzen im Volksschulunterrichte.

*Von Schulrath A. Grällich-Löbau.*

Wie auf anderen Gebieten, so haben auch auf dem der Schule die Grenzbestimmungen ihren hohen Wert. Gerade deshalb, weil es unserer Zeit noch nicht gelungen ist, solche allenthalben mit Sicherheit zu zeichnen, weil verschiedene von außen kommende Einwirkungen die Grenzlinien verwischen, schwanken wir hin und her zwischen den Bildungsmitteln, dem Bildungsstoffe, der Bildungszeit; daher kommt an den höheren Anstalten zum Theil die Überbürdung, das Vielerlei und der Rangstreit. Hielte man bei Gymnasien und Realschulen die Unterscheidung fest, dass jene für die Berufe idealen, wissenschaftlichen Charakters, d. i. für solche, die in der religiös-sittlichen, intellectuellen, ästhetischen, socialpolitischen Förderung des Menschen ihre Aufgabe finden, diese für die höheren Berufe materiellen Charakters, d. h. für solche, die es mit der Gestaltung, Verarbeitung, Verwertung der Materie zu thun haben, die allgemeinen Bildungsgrundlagen legen sollen, so würde sich auch eine deutlichere Sonderung der Bildungselemente ergeben; das Latein z. B. würde in den Realschulen kein Heimatsrecht erlangen, anderseits würden Mathematik, Naturwissenschaften die eigentliche Sphäre der Gymnasien („die gelehrte Schule hat in der Welt des Geistes und im Worte ihre Heimat") nicht zu sehr zu beengen streben. Machte man dann wieder einen festen Strich zwischen Realschulen I. und II. Ordnung, stellte man den ersteren die Aufgabe, für die technischen Hochschulen, letzteren die, für den gewerbtreibenden und industriellen Stand die allgemeinen Bildungsgrundlagen zu legen, betrachtete man die Realschulen II. Ordnung nicht als noch nicht ausgewachsene Realschulen I. Ordnung, so würden dieselben mit beschränkterer, aber fester umgrenzter Aufgabe frischer, gesünder und fruchtbarer arbeiten. Aber nicht blos für die höheren Anstalten ist die Frage der Gebietsbegrenzung von größter Wichtigkeit, — auch für die Volksschule. Ich nehme mir jetzt vor, die Grenzen des



Digitized by Google

Unterrichts in der Volksschule, aber nicht blos hinsichtlich des Zieles, sondern auch hinsichtlich der Zeit, der Unterrichtszweige und des in ihnen zu behandelnden Stoffes aufzusuchen, sowie wichtige Grenzlinien zu zeichnen, welche man bei der Stoffbehandlung einzuhalten hat.

Zunächst blicke ich hinaus nach dem Unterrichtsziele, das unserer Volksschule gesteckt werden soll. Gewiss ist es noch nicht sicher und genau umgrenzt. Die Anschauungen darüber gehen auseinander. Hier will man die Unterrichtszweige auch der einfachen, niederen Volksschule noch erweitern, Geometrie, Zeichnen, Turnen, weibliche Handarbeiten anfügen; dort fordert man, sie solle sich auf Religion, Lesen und Schreiben, Rechnen und Gesang beschränken. Hier sucht man die nothwendigen Kenntnisse und Fertigkeiten noch durch solche, die an sich als wünschenswert erscheinen könnten, zu ergänzen; dort ist man bestrebt, die Ziele in den wenigen Fächern noch herunterzudrücken, indem man die gesammte Unterrichtszeit auf 6 Jahre beschränkt wissen will. Die Motive für die Forderung der Herabsetzung des Unterrichtszieles sind für die einen pädagogischer, für die anderen feudal-hierarchischer Art. Die letzteren erwarten, wie sie sagen, von einer über das Nothdürftigste hinausgehenden Bildung des niederen Volkes keine guten Folgen für Kirche, Religion, Staat, wobei sie freilich im Grunde nicht an Staat und Religion denken, sondern blos ihr feudal-hierarchisches Interesse im Auge haben, oder sie machen den Anwalt der schwerbelasteten Gemeinden, des armen Mannes, der seine Kinder bald zum Mitverdienen brauche. Die ersteren meinen, durch den Antritt der anderen Fächer und die damit gegebene Erweiterung des Unterrichtszieles werde eine Überbürdung der Kinder, eine Zersplitterung der Kraft herbeigeführt und somit die Erreichung des Zieles in dem Nothwendigen und Wichtigen unwahrscheinlich gemacht. Soviel ist daraus ersichtlich: es thut eine Grenzbestimmung, und zwar zunächst die Bestimmung des Unterrichtszieles der Volksschule noth.

Dazu gehört vor allem eine klare und richtige Fassung der Volksschulidee; denn allein nach der Idee einer Anstalt, niemals nach dem, was an sich zu wissen und zu können nützlich und wünschenswert ist, hat man ihr Unterrichtsziel zu gewinnen.

Seit Pestalozzi geht das Schlagwort: „Die Volksschule ist die Stätte der allgemeinen Menschenbildung — für alle Kinder des Volkes“ durch die pädagogischen Kreise, allein dieser hohen Auffassung der Volksschule tritt doch immer wieder hie und da die niedrige entgegen, dass die Volksschule die eigentliche Anstalt für die Kinder derjenigen

Digitized by Google

Classen sei, die von der Hand in den Mund leben; der Begriff „Volk“ ist dann in niederem Sinne gebraucht. Allein man hat ein Recht, sich die höhere Auffassung zu bewahren. Wol ist, wie wir noch sehen werden, unter gewissen (städtischen) Verhältnissen die Gliederung der Volksschule in niedere und höhere eine berechtigte, so dass also dann auch in der Regel eine Scheidung der Kinder nach Stand, Beruf, besonders nach Vermögen der Eltern eintreten wird; damit ist aber die höhere Volksschule der Volksschulidee noch nicht entrückt. Wol werden diejenigen Knaben, die einen höheren Beruf ergreifen wollen, wegen des Erlernens fremder Sprachen meist mit dem 10. oder 11. Jahre der Volksschule entnommen, allein die Elementarbildung hat diese ihnen doch geboten, und jede höhere Anstalt, welche die Zöglinge in erwähntem Alter aufnimmt, wird doch, bis auf die fremden Sprachen, der Volksschulidee in den ersten Jahren noch dienen müssen. Vor allem aber ist zu erwägen, dass in den Volksschulen auf dem Lande keine Scheidung der Kinder nach Stand, Beruf und Vermögen der Eltern eintritt; sie wandern alle in die Räume derselben Schule.

Die Volksschule die Stätte der allgemeinen Menschenbildung! Es kommt darauf an, in dieses Wort einen rechten Inhalt zu gießen. Das ist der Sinn: die Volksschule soll nicht eine Stätte besonderer Berufs- und Fachbildung sein, sondern vielmehr die breite Basis bieten, auf welche sich jede besondere Berufsbildung zu stützen hat. Sie soll alle Kinder des Volkes auf gemeinsame, dem Wesen des Menschen entsprechende Bildungsgrundlagen stellen, sie durch Herausbildung des Allgemeinmenschlichen aufeinander erziehen; sie soll in den Kindern lebenskräftige Grundlagen der allgemeinen Menschenbildung legen, oder, da alles Erziehen, alles Bilden blos darauf angelegt sein soll, den Zögling zur Selbstständigkeit emporzuheben; sie soll als ihre Aufgabe ansehen, die Kinder zur selbstständigen Erreichung ihrer allgemeinmenschlichen Bestimmung heranzubilden. Das, was den Menschen zum Menschen macht, mag er in einem Berufe oder Stande stehen, in welchem er wolle, was ein jeder braucht zu einem menschenwürdigen Sein und Wirken, in jedem Kinde des Volkes zu begründen, das ist die Aufgabe der Volksschule. Was macht aber den Menschen zum Menschen? Was ist die Bestimmung jedes Menschen?

Es kann kein höheres Ziel für den Menschen geben, als eine wahrhaft christliche Persönlichkeit zu werden, die da wurzelt in dem Glauben an Gott, die erfüllt ist vom Frieden Gottes in allen Bedrängnissen der Welt, die in der Liebe zu Gott die Freiheit und Energie des Willens gewinnt, die ewig giltigen, heiligen Gebote Gottes

Digitized by Google

im Leben mehr und mehr zu erfüllen, die da mehr und mehr sich verklärt nach dem Vorbilde Jesu Christi. Ein Mensch Gottes zu werden, zu allem guten Werke geschickt — das Ziel ist dem Könige und Kaiser ebenso gesteckt, wie dem einfachsten Manne. Zu diesem Ziele emporzuführen, oder, mit anderen Worten, wahre Religiosität, christliche Frömmigkeit in die Kinder zu pflanzen, sie in ihnen zu pflegen, so dass sie dann im Leben weiter wandeln in den Wegen Gottes und jenes hohe Ziel nicht aus den Augen verlieren — das wird demnach die erste Aufgabe der Volksschule sein. — In jenem unserm höchsten Lebensziele liegt eigentlich alles andere, was dem Menschen als Aufgabe gestellt ist, eingeschlossen. Denn mit der Liebe ist die selbstsüchtige Isolirung nicht vereinbar; sie treibt uns zu den Organismen der menschlichen Gesellschaft, die uns umschließen, zu Familie, Gemeinde, Staat und Volk, Kirche, Menschheit, um als lebendige Glieder in ihnen zu stehen und zu wirken. Ein lebendiges, nützliches Glied dieser Gemeinschaften zu sein, ist die Bestimmung jedes Menschen; denn ohne lebendigen Anschluss an diese Gesellschaftskreise kann weder das Ganze noch der einzelne bestehen. Die Wirksamkeit in diesen Lebensgemeinschaften hat sich aber für jeden Menschen an einen besonderen Beruf zu knüpfen, der sich aus seinen individuellen Anlagen heraussetzt. Demnach hat die Volksschule ihren Kindern, will sie dieselben der allgemeinmenschlichen Bestimmung entgegenführen, den rechten Gemeingeist einzupflanzen, ihn aber auch mit der erforderlichen Einsicht sowie den allgemein nothwendigen Kenntnissen und Fertigkeiten auszurüsten, welche jeder braucht, um ihn fruchtbar bethätigen zu können. Die Volksschule hat somit auch die Grundlagen zu geben für jede besondere Berufsbildung nicht blos in ethischer Hinsicht, sondern auch in Bezug aufs Wissen und Können. — Endlich ist jeder Mensch in Beziehung gesetzt zur Natur, ist er ja selbst ein Doppelwesen, das nach der einen Seite an die Natur geschlossen ist. Zur Herrschaft über die Natur ist der Mensch bestimmt. Er soll die Natur in ihren Gestaltungen, Geschöpfen, im Walten der Kräfte mehr und mehr erkennen lernen, in dem Werke den göttlichen Meister finden, sich an der Natur erfreuen, ihre Schönheit erfassen und empfinden, sie aber nicht abergläubisch fürchten; er soll sie in seinem Dienste verwenden, aber seine Herrschaft nicht missbrauchen. Und wohin wir blicken, tritt uns des Menschen erfolgreiches Ringen, sich die Natur dienstbar zu machen, von dem einfachsten Berufe an, der mit roher Hand die Materie bearbeitet, bis zur Kunst, die in ihr Ideale verkörpert, entgegen. Es kann kein

Digitized by Google

Zweifel sein, ein gemüthvolles Verständnis der Natur und ihre Beherrschung muss die Volksschule in ihren Kindern anbahnen, wenn sie dieselben der allgemeinmenschlichen Bestimmung entgegenführen will.

Nicht zu übersehen ist, dass die Volksschule blos übernehmen kann, Grundlagen der allgemeinen Menschenbildung, einschließlich jeder besonderen Berufsbildung, zu legen; damit wird ihre Aufgabe beschränkt. Aber diese Grundlagen sollen lebens- und triebkräftig sein; auf denselben soll der heranwachsende Mensch vermögen, selbstständig der Erfüllung seiner Bestimmung weiter nachzustreben. Thorheit wäre es freilich, wenn man meinte, die Volksschule könnte allein und unbedingt bei jedem Kinde die gesteckten Ziele erreichen. Sie ist und kann blos sein ein mächtiger Erziehungsfactor neben anderen. Das Leben, das Haus, die Kindesnatur — das ist eine bekannte Sache — vermag ihr manchmal solche Schranken entgegenzusetzen, dass sie dieselben nicht überwinden kann und folglich weit hinter dem gesteckten Ziele zurückbleibt.

Die Volksschulidee, das Ziel der Volksschule im allgemeinen, haben wir so umgrenzt. Die Volksschule verfügt nun bekanntlich nicht blos über das eine Erziehungsmittel, den Unterricht; auch die Zucht, die Gewöhnung zum sittlichen Handeln, die Pflege, die Umschirmung und Umsorgung der Kinder in leiblicher Hinsicht ist ihr mit übergeben, aber freilich nur in sehr beschränkter Weise; der Schwerpunkt ihrer erziehlichen Thätigkeit fällt auf den Unterricht. Ist das nun das Unterrichtsziel der Volksschule, lediglich die Kenntnisse und Fertigkeiten, welche der ihr gestellten Gesammtaufgabe entsprechen, zu vermitteln, also „Bereicherung des Wissens", „Ausbildung der Intelligenz" in gewissem Grade und Vermittelung gewisser „technischer Geschicklichkeiten"? Es wird unserer Schule der Vorwurf gemacht, dass wir uns immer noch in der „rationalistischen" Einseitigkeit befänden oder in dieselbe wieder zurückgesunken wären, auf die Bereicherung des Wissens und die intellectuelle Seite das ganze Gewicht legten. Mit Unrecht; denn gerade die moderne Pädagogik ist von der Erkenntnis getragen, dass die Unterrichtsaufgabe durchaus viel tiefer gefasst werden müsse; freilich ist das Werk der modernen Pädagogik viel schwerer als das vergangener Zeiten, weil sie eine unermesslich reiche Überlieferung zu verarbeiten und mit einem jeden Tag sich mehr anhäufenden Wissensstoffe zu rechnen hat. Das ist eine volle Überzeugung unserer Tage, wenn auch die Praxis gewiss oft hinter der Idee zurückbleibt: der Unterricht hat gewisse Einsichten und Fertigkeiten zu vermitteln und die Denkkraft auszu-

Digitized by Google

bilden, aber das ist seine höchste, von jener untrennbare Aufgabe, der Zucht die Hand zu reichen, auf die Heranbildung christlicher Gesinnungstüchtigkeit, auf die Bildung eines wahrhaft sittlichen, also auf Frömmigkeit basirenden Willens hinzustreben und Kenntnisse und Fertigkeiten diesem in den Dienst stellen; denn das Paulinische Wort 1. Cor. 13, 1 und 2 bleibt wahr, und wir umschreiben es blos, wenn wir (mit Schleiermacher) sagen: Die Intelligenz, welche sich nicht in den Dienst christlicher Sittlichkeit stellt, das Wissen, das nicht im lebensfrischen, sittlichen Handeln seine Frucht bringt, hat keinen wahren Werth, ist vielmehr für den Besitzer wie für seine Mitmenschen verderblich. Aber ist damit das Ziel des Volksschulunterrichts nicht zu hoch geschraubt? Verlangt man damit vom Unterrichte nicht überhaupt Unmögliches? Ist nicht die Grenze seines Einflusses da, wo sich die Vorstellungswelt scheidet von der der Gefühle und Strebungen? Wenn man den Unterricht in seinen Einwirkungen so einschränken wollte, so müsste man die Einheit der Seele und die rege Wechselbeziehung zwischen den einzelnen Seelenzuständen leugnen; solcher Auffassung des seelischen Lebens huldigt aber wol niemand mehr. Gewöhnlich unterschätzt man die Bedeutung des Unterrichts für die Bildung des Charakters, des Gemüths und Willens, während er ohne allen Zweifel hierbei ein Hauptfactor ist. Der sittliche Charakter ist diejenige Gesinnungsbeschaffenheit, nach welcher der Mensch consequent nach sittlichen Grundsätzen, die wieder einem obersten sittlichen Grundsatze (dem der Liebe zu Gott) untergeordnet sind, sich entschließt und handelt. Ein Charakter ist also ohne sittliche Grundsätze, ohne einen obersten praktischen Grundsatz gar nicht denkbar. Nun ist es freilich wahr, dass die Einsicht in die Richtigkeit der Lebensregeln uns noch nicht die Sicherheit ihrer Anwendung, die Energie eines consequenten Willens gibt, dass vielmehr „die praktischen Grundsätze ihre Macht auf das Wollen erst durch wirkliche und wiederholte Bestimmung dieses letzteren sich erwerben“ müssen, allein die Erkenntnis der wahren sittlichen Grundsätze ist unbedingt erforderlich, und das ist eben die Aufgabe des Unterrichts, den Zöglingen die Einsicht in dieselben zu vermitteln, die ethischen Grundsätze in voller Stärke dem Bewusstsein einzuprägen, sie dem obersten sittlichen Grundsatze einzuordnen und das sittliche Urtheil zu bilden. Ferner, ein sittlicher Charakter soll sich zeigen im gesinnungstüchtigen Handeln gegenüber Gott, gegenüber den engeren und weiteren Kreisen der Menschheit, im rechten Verhalten auch zur Natur; selbstverständlich ist ein rechtes Handeln nur dann denkbar, wenn ich eine Einsicht in

Digitized by Google

die Objecte meiner sittlichen Beziehungen habe, und so müssen wir wieder unsere Zuflucht zum Unterrichte nehmen, der in dieser Hinsicht der Ausbildung des Charakters wichtige Dienste leisten kann und muss. Um meiner ethischen Aufgabe, in die auch meine staatsbürgerliche und meine Berufspflicht eingeschlossen ist, zu genügen, brauche ich eine Summe von Kenntnissen und Fertigkeiten, die eben auch nur der Unterricht vermitteln kann; auch die Fertigkeiten des Lesens, Schreibens, Rechnens haben ihre Beziehung zur ethischen Idee des Menschen. Wir können noch weiter gehen. Unzweifelhaft empfängt der Wille mächtige Anregungen vom Gemüthe aus; religiöse, sittliche, sympathetische, ästhetische Gefühle haben ihre bedeutsame Einwirkung auf Entschließung und That. Vermöchte nun der Unterricht auf das Gemüth einzuwirken, so würde er auch die sittliche Charakterbildung beeinflussen, und er vermag es. Der rechte Unterricht, der auch vom rechten Lehrgeiste und Lehrtone getragen ist, bleibt in seinen Einwirkungen nicht vor den Thoren des Gemüthes stehen. Nach christlich biblischer Anschauung erwächst alles wahrhaft sittliche Leben auf dem Grunde des religiösen Glaubens, der Glaube aber kommt aus dem Evangelium ins Herz. Aber auch durch andere Zweige kann der Unterricht Gemüthsbande zwischen dem Kinde und Gott, den Mitmenschen (Heimat, Vaterland etc.), ja auch der Natur, in der sich der Schöpfer spiegelt, schlingen. Es steht in seiner Macht, das Wolgefallen am Guten, das Missfallen am Bösen, also sittliche Gefühle, in dem Kindesherzen zu erregen. Er vermag auch auf die Ausbildung des ästhetischen Sinnes einzuwirken; damit führt er die Kindesseele zugleich weg von einer egoistischen Auffassung der Außenwelt, treibt die rohe Begierde aus dem Herzen und haucht ihm die Freude an edlen Genüssen ein. Kommt nun dazu, dass der Lehrer beim Unterrichte, falls er die rechte Methode anwendet, vielfach direct die Willensthätigkeit des Kindes in Anspruch nimmt, dass jede Anregung zur Selbstthätigkeit, zur selbstständigen Lösung einer Aufgabe oder Gewinnung einer Erkenntnis, zur gespannten Aufmerksamkeit, die Weckung des Interesses, der Freude am sicheren Fortschreiten auch die Willensbildung beeinflusst, so kann es keinem Zweifel mehr unterliegen, dass dem Unterrichte auch in der Volksschule keine unlösbare Aufgabe gestellt ist, wenn wir von ihm verlangen, er solle die Kinder zu christlich-sittlicher Gesinnungstüchtigkeit, Charakterhaftigkeit mit erziehen. Das Unterrichtsziel der Volksschule ist demnach nicht besondere Berufs- und Fachbildung, sondern sie soll die allgemeinen Grundlagen geben für jeden Beruf. Das Unterrichtsziel der Volks-

Digitized by Google

schule geht nicht darin auf, gewisse Einsichten und Fertigkeiten den Kindern des Volkes zu vermitteln, welche den oben dargestellten Zielen des Menschen entsprechen, sondern durch Vermittelung von Einsichten und Fertigkeiten und die damit verbundene Einwirkung auf die Vernunft, Gemüth und Willen soll der Unterricht die Kinder zu christlicher Frömmigkeit und Gesinnungstüchtigkeit, zum rechten Gemeingeiste und dessen Bethätigung in den verschiedenen Berufsformen, zur rechten Auffassung der Natur und zum rechten Verhalten ihr gegenüber erziehen helfen.

Das ist das Unterrichtsziel im allgemeinen.

Nach der Grenze desselben wird sich nun auch die Abgrenzung der Unterrichtszweige, ihrer Sonderziele und ihres Stoffes richten; allein hierbei kommt die Unterrichtszeit bedeutsam mit in Frage. Auch hinsichtlich dieser ist es nöthig, in unserer Zeit die Grenzen zu zeichnen.

Wie bekannt, wird in einigen Staaten von einer Partei gegenwärtig darauf hingedrängt, die Unterrichtszeit der Volksschule von 8, beziehungsweise 7 Jahren auf 6 Jahre zurückzuschrauben. Wir können uns dessen gewiss freuen, dass solche Rückschrittsgedanken nicht überall Anklang finden, dass sie z. B. in der sächsischen Landesvertretung nicht aufgetaucht sind, dass hier vielmehr die weitere Durchführung des Volksschulgesetzes vom 26. April 1873 einen festen Rückhalt findet, dass nicht nur nicht an eine Verkürzung der achtjährigen Schulzeit gedacht, sondern vielmehr auch die Fortbildungsschule, die sich auf die Volksschule aufbaut, gehalten und getragen wird. Die psychologische Erfahrung steht fest, dass gerade mit dem 12. Jahre im Kinde eine bedeutsame Entfaltung der geistigen Kräfte beginnt, dass „die Kraft, mit Begriffen sich zu beschäftigen, das Streben nach logischer Gewissheit und die Vernunftfähigkeit für das Reich des Göttlichen wächst, dass das Gemüthsleben sich vertieft, der Blick in die Zukunft sich wendet und der Wille energischer wird", aber gerade der festen Leitung bedarf, um nicht in Willkür auszuarten. Der Erfahrungssatz steht ferner fest, dass wir nur mit Anstrengung aller Kräfte und treuester Arbeit bei achtjähriger Schulzeit einen solchen Abschluss der Bildung in religiös-ethischer, intellectueller und technischer Hinsicht erreichen, nach welchem wir hoffen können, bei der Mehrzahl der Kinder wirklich lebenskräftige Grundlagen für die Zukunft gelegt zu haben; immerhin ist in den Fortbildungsschulen die Erfahrung zu machen, dass bei einem großen Procentsatz die Arbeit der Volksschule zu wenig andauernde Erfolge erzielt, zu wenig

Digitized by Google

eigene Triebkraft entfaltet hat. Sollten wir uns mit sechsjähriger Schulzeit begnügen, so müssten wir mit den beiden letzten Jahren bei allen Zweigen die Krönung wegwerfen. Wer sich den ganzen Aufbau des Unterrichtsstoffes vergegenwärtigt, wird dem zustimmen. Z. B. beim Rechnen ist es erst in dem 7. und 8. Schuljahre möglich, die bürgerlichen Rechnungsarten zu üben. In Naturkunde müsste Physik und Anthropologie nebst Gesundheitslehre ganz wegfallen, in Geographie kämen wir nicht über die Vaterlandskunde hinaus. Im Deutschen wäre durchaus nicht die erforderliche Sicherheit des schriftlichen Gedankenausdruckes, die Fertigkeit in den für das praktische Leben nothwendigen schriftlichen Arbeiten zu erreichen. Die religiöse Bildung der Kinder würde durch den Wegfall der beiden letzten Schuljahre besonders geschädigt werden. Alle die Schreckbilder, welche dem ruhigen Bürger vorgehalten werden, die man aus angeblich zu viel Schulbildung emporsteigen lässt, sind pure Thorheiten, wenn man sie nicht als schlimmere Gebilde bezeichnen soll. Gefahren für den Staat sollen aus der sogenannten Übermasse an Schulbildung erwachsen, die Socialdemokratie wol gar ihre Nahrung aus ihr ziehen, als wenn nicht gerade die Volksschule die Aufgabe hätte, das Denken auch des niederen Volkes so weit aufzuhellen, dass es nicht zum Spielballe selbstsüchtiger Parteiführer werde und Hirngespinsten, die nimmermehr Wirklichkeit erlangen können, nachjage; als wenn es nicht gerade die Aufgabe der Volksschule wäre, Frömmigkeit, Gemeingeist, Vaterlandsliebe, gesetzlichen Sinn in die Herzen der Kinder zu pflanzen, Gesinnungen, die jener vaterlandslosen Partei fehlen. Auch solche Stimmen hört man: „die Schule mache die Jugend wol klüger, aber nicht besser“, wenn sie nicht gar der Schule bei den sittlichen Gebrechen unserer Zeit eine Hauptschuld zumessen, als wenn nicht die Versumpfung von Haus und Leben aus die Jugend erfasste, die Schule dagegen oft ganz allein gegen den niedrig-sinnlichen, verlotterten Geist des Lebens ankämpfte. Jeder, der ehrlich ist, muss bekennen, dass er der Schule, wenn solche von tüchtigen Lehrern geleitet wurde, gar viel verdankt. Es möchte sich nur jeder ernstlich fragen, ob es nicht gar oft die in der Schule eingeprägten Grundsätze gewesen sind, die sich noch beim Manne in der Stunde der Versuchung als mächtig erwiesen; es möchte sich ein jeder fragen, ob es nicht die religiösen Vorstellungen, welche die Schule gegeben hat, sind, die am längsten ausdauern, die sich oft selbst dann, wenn im Kopfe das Freidenkerthum regiert, ein Plätzchen im Herzen bewahrt haben, ob nicht mancher nach einem durchbrausten Leben, wenn er zerrüttet und zerstört ist,

Digitized by Google

die Glocken der Jugendkirche wieder hört, so dass er versucht zu glauben, zu beten, wie damals, als er zu den Füßen seines Lehrers saß. Wie jeder Lehrer sich seiner hohen Verantwortlichkeit bewusst bleiben muss, so möchte auch im Volke nicht der Glaube an die sittliche Macht der Schule untergraben und zerstört werden. — Wenn man dann auf die pecuniäre Nothlage, die wirtschaftliche Verarmung, die schon übermäßige Belastung der Gemeinden hinweist, so würde eine solche Lage der Dinge, wenn sie wirklich allenthalben vorhanden wäre, wol eine Einschränkung auf das Nothwendige fordern, ein Sparen über das Nothwendige hinaus aber gerade auf dem Gebiete, wo es sich um Heranbildung des künftigen Geschlechts handelt, wäre nicht zu verantworten und würde sich auch gerade in wirtschaftlicher Hinsicht rächen. Nur ein sittlich-kräftiges Geschlecht, mit klarem, scharfem Urtheile, mit praktischem Sinne und fester Selbstzucht, kann auch auf wirtschaftlichem Gebiete etwas leisten. Übrigens kann man oft die Beobachtung machen, dass zum Genuss, zum Tanz, Brantwein, Bier, Tabak in niederen Kreisen der Groschen nicht fehlt, während es als Unmöglichkeit hingestellt wird, ein Schulbuch zu erschwingen. Noch auf eins muss man hinweisen: Welches Los erwartet die Kinder, wenn sie zwei Jahre früher der Volksschule entzogen werden? Die Fabriken etc. werden sich ihrer erbarmen. An dem Seminare, das ich früher leitete, war eine Armenschule; die Schulstunden waren die glücklichsten Stunden der armen Kinder.

Der Volksschulunterricht darf nicht mit dem 12. Lebensjahre schon abgeschlossen werden; aber ihn über das 14. Jahr auszudehnen, dagegen spricht besonders die Nothwendigkeit, dass nunmehr gerade für die Jugend, welche mehr mit der physischen Kraft und der Handgeschicklichkeit im bürgerlichen Leben schaffen und wirken soll, die besondere Berufsbildung zu beginnen hat. Und es steht fest, dass sich mit achtjähriger Schulzeit die Volksschulidee verwirklichen lässt. Damit ist natürlich nicht ausgeschlossen, dass sich die Fortbildungsschule in der Weise wie in Sachsen und Württemberg an die Volksschule ansetze; sie hindert ja eine berufliche Ausbildung nicht, sondern ergänzt und unterstützt sie vielmehr.

Wie wir so in der Ausdehnung des Unterrichts für die einfache Volksschule beim 14. Jahre einen Einschnitt machen, so ist auch die wöchentliche Unterrichtszeit fest zu begrenzen. Hier ist uns die Grenze gezeichnet durch gewisse praktische Lebensverhältnisse, durch die Leistungsfähigkeit der kindlichen Natur und die Nothwendigkeit, auch den anderen Erziehungsmitteln und Erziehungskreisen

Digitized by Google

den gehörigen Raum für ihre Einwirkung zu belassen. Die praktischen Lebensverhältnisse führen in größeren Städten von selbst zur Theilung in niedere und höhere Volksschulen. Im sächsischen Volksschulgesetz werden einfache, mittlere und höhere Volksschulen geschieden; die letzteren überschreiten die achtjährige Schulzeit, greifen über die der Volksschulidee entsprechenden Zweige hinaus und lassen sich als Knabenschulen im Grunde von den Realschulen II. Ordnung nicht unterscheiden. Wir lassen diese höhere Volksschule jetzt außer acht und verstehen unter höheren Volksschulen nur solche, welche eine größere Stundenzahl ansetzen können, ohne dass sie über den Rahmen der Volksschule hinausgreifen. In einzelnen Städten ist aus edlem Humanitätsgefühl der Versuch gemacht worden, für die Kinder aller Classen einen gleichen, ausgedehnteren, ganztägigen Unterricht zu geben. Allein solche Versuche sind gescheitert und werden stets scheitern an der Macht der Lebensverhältnisse. Wol darf nie die Möglichkeit abgeschnitten werden, dass bevorzugte Kräfte aus den Niederungen in die Höhe steigen — in ihnen liegt ja ein verjüngender Brunnquell der Volkskraft —, aber die Nothwendigkeit für ganze Volksclassen, die Jugend frühzeitig zum Broterwerbe heranzuziehen und an die physische Arbeit zu gewöhnen, kann nicht aufgehoben werden. Wenn man es nun nicht als unberechtigt bezeichnen kann, dass vermögende Eltern für ihre Kinder Volksschulen mit mehr Unterricht wünschen, in denen also auch der Volksschulidee ausgibiger gedient werden kann, so ergibt sich eben in mittleren und größeren Städten eine Theilung der Volksschule in niedere und höhere; selbstverständlich bleibt auch der höheren Volksschule die Aufgabe, das Allgemeinmenschliche an den Kindern herauszubilden und damit auch ein Band um sie und die Kinder ärmerer Eltern, die künftigen Volksgenossen, zu schlingen. Ich habe übrigens die Erfahrung gemacht, dass in Städten, in denen es neben der niederen eine höhere Volksschule gibt, wolhabendere Eltern öfters wol ihre Söhne in die höhere Schule schicken, aber nicht die Töchter, weil sie meinen, für sie sei die in der einfachen Volksschule gegebene Bildung ausreichend. Wenn unsere Realschulen II. Ordnung, wie es jetzt beabsichtigt ist, noch mehr als bisher zu allgemeinen Vorbildungsanstalten für den gewerblichen und industriellen Stand gestaltet werden, so könnte es wol geschehen, dass in solchen Städten, wo neben der Realschule eine höhere Volksschule besteht, diese die Schüler ihrer oberen Classen an jene abgibt, freilich vorausgesetzt, dass das Schulgeld an den Real-

Digitized by Google

schulen (zur Zeit 60—80 Mark) bedeutend ermäßigt wird.*) — Die einfache, niedere Volksschule wird sich auf halbtägigen Unterricht beschränken. Die wöchentliche Stundenzahl steigt in den einfachen Volksschulen unseres Landes gewöhnlich in folgender Weise auf: 1. und 2. Schuljahr: 12 Stunden, 3. und 4.: 14 bis 16, 5. und 6.: 18, 7. und 8.: 20, außer Turnen und weiblichen Handarbeiten, welche Zweige in der Oberclasse je 2 Stunden in Anspruch nehmen. In einer Reihe von einfachen Schulen geht der weibliche Handarbeitsunterricht schon im 5. und 6. Schuljahre an. Man wird zugeben müssen, dass damit eine Überlastung der Kinder mit Stunden nicht stattfindet; das richtige Maß wird getroffen sein. In den sogenannten mittleren Schulen wird dagegen öfters das rechte Maß überschritten; sie gleiten also in die Bahnen der höheren Bildungsanstalten hinein. Wenn eine mittlere Volksschule für die Elementarclasse mehr als 16 (bis 20!) Stunden ansetzt, so ist dies falsch. Auch für das 2. Schuljahr reicht diese Stundenzahl noch aus. Das 3. Schuljahr braucht über 20 Lehrstunden, das 4. über 23 (ausschließlich weiblicher Handarbeiten) nicht hinauszugehen, und in den letzten 4 Schuljahren genügen 28—30 (einschließlich Turnens und weiblicher Handarbeiten). Die Überlastung mit Unterrichtszeit bringt natürlich auch eine Überlastung mit Unterrichtsstoff, oft auch noch mit häuslichen Arbeiten nach sich. Die Folgen solcher Überbürdung sind allbekannt, jeder Lehrer ist sich derselben bewusst, wenn er sich auch von der Überbürdungsmanie unserer Zeit nicht loszureißen vermag. Ich habe als Director mehrerer Anstalten immer die Erfahrung gemacht, dass alle Mahnungen und gemeinschaftlichen Berathschlagungen, die sich auf die Entlastung der Zöglinge bezogen, nicht viel Frucht hatten; es dauerte gar nicht lange, so bewegte sich alles wieder in den gewohnten Geleisen. Es kann blos geholfen werden mit Verringerung der wöchentlichen Stundenzahl, und die ist von oben zu verfügen. Eine große Stundenzahl beizubehalten, aber die häuslichen Arbeiten so gut wie ganz wegfallen zu lassen, hat das Bedenkliche, dass damit ein Mittel, selbstständiges Streben zu entwickeln, aus der Hand gegeben wird.

Nun würde noch die Abgrenzung der Unterrichtszeit für die einzelnen Unterrichtszweige in der (einfachen) Volksschule zu erfolgen haben. Diese setzt allerdings eine Darlegung der Unterrichtszweige überhaupt voraus. Ich will sie aber doch hier als Brücke zu dem

*) Der Staat gibt den Gemeinden bedeutende Zuschüsse, so dass eine Verminderung des Schulgeldes möglich ist.

Digitized by Google

letzten Punkte meiner Auseinandersetzung dienen lassen. In der sächsischen einfachen Volksschule theilt man die Unterrichtszeit auf die einzelnen Fächer gewöhnlich so ein: 1. und 2. Schuljahr $^6/_2$ Stunden biblische Geschichte und Anschauungsunterricht, 6 Stunden Lesen und Schreiben, $^1/_2$ Stunden Rechnen, $^2/_2$ Stunden Singen. — 3. und 4. Schuljahr: 3 Stunden biblische Geschichte, 5 Stunden Deutsch, 2 Stunden Schönschreiben, 3 Stunden Rechnen, 1 Stunde Gesang, 2 Stunden Realien (Naturbeschreibung und Heimatskunde). Bei $14^1/_2$ Stunde werden $^3/_4$ stündige Lectionen genommen: 4 $^3/_4$ Stunden biblische Geschichte, 6 $^3/_4$ Stunden Deutsch, 4 $^3/_4$ Stunden Rechnen, 2 $^3/_4$ Stunden Schönschreiben, 2 $^3/_4$ Stunden Realien, $^2/_2$ Stunden Gesang. — 5. und 6. Schuljahr: 4 Stunden Religion (biblische Geschichte mit Bibellesen und Katechismus), 5 Stunden Deutsch, 2 Stunden Schönschreiben, 3 Stunden Rechnen, 1 Stunde Gesang, 3 Stunden Realien (Geschichte, Geographie, Naturgeschichte). Außerdem 2 Stunden weibliche Handarbeiten. — 7. und 8. Schuljahr: 4 Stunden Religion (biblische Geschichte mit Bibellesen, Katechismus), 5 Stunden Deutsch, 1 Stunde Schönschreiben, 4 Stunden Rechnen und Geometrie, 1 Stunde Gesang, 3 Stunden Realien, 2 Stunden Zeichnen; dazu Turnen und weibliche Handarbeiten.

Die Abgrenzung der Unterrichtszeit bei den einzelnen Unterrichtszweigen hat natürlich die größere oder geringere Bedeutung eines Zweiges im Lichte der Volksschulidee, seine besondere Art im Verhältnis zur Auffassungs- und Aneignungskraft des kindlichen Geistes in Betracht zu ziehen. Ich glaube, dass die angegebene Gliederung eine richtige ist. Eine Meinungsverschiedenheit trat in Bezug auf die Zahl der Religionsstunden zutage; die Vertreter der Kirche wünschten in den Oberclassen statt 4 Stunden 5. Nunmehr ist aber die Befürchtung, es werde durch eine Verminderung der Stundenzahl (von 6 auf 4) der Religionsunterricht in seinen Erfolgen beeinträchtigt werden, wol allenthalben geschwunden.*) Die Erfolge des Religionsunterrichts, soweit sich solche überhaupt beobachten lassen, sind seit 1875, seit welcher Zeit die Zahl der Religionsstunden verringert wurde, durchaus nicht zurückgegangen. Bei einem rechten Aufbau des gesammten Religionsunterrichts, bei einem frommen, religiös-erwärmten und katechetisch geschickten Lehrer ist die Stundenzahl vollständig ausreichend; ein Übermaß beeinträchtigt gerade beim Religionsunterrichte die erbauliche Wirkung, am meisten bei einem

*) Überhaupt hat sich das Verhältnis zwischen den Vertretern der Kirche und der Schule recht erfreulich gestaltet.

Digitized by Google

Lehrer, dem der rechte Lehrgeist für den Religionsunterricht fehlt. Ein solcher wird bei 5—6stündigem Unterrichte wol Definitionen, Sprüche etc. einpauken, aber die Kinder in religiöser Hinsicht umsomehr schädigen; er wird ein äußerliches Werk fertig bringen, das blos dem oberflächlichen Blicke genügt. Erwägt man, dass an jedem Tage der Unterricht mit Gesang und Gebet eröffnet und geschlossen wird, dass auch die übrigen Unterrichtszweige viele religiöse und ethische Momente enthalten, die sie zur Bildung der Kinder wirksam zu machen haben, dass der Gesangunterricht die Hälfte seiner Zeit auf Choralgesang verwendet, erwägt man, dass die Kinder vom 11., beziehungsweise 12. Lebensjahre an auch zum Kirchenbesuche anzuhalten sind und im letzten halben Schuljahre ein zweistündiger Confirmandenunterricht eintritt, so wird man zugeben müssen, dass ein vierstündiger Religionsunterricht in den Oberclassen vollkommen ausreichend ist, ja, dass es geradezu bedenklich sein würde, über dieses Maß hinauszugehen. Zu beklagen aber ist es, dass es in der Regel nicht möglich ist, mehr Zeit für den Gesangunterricht zu gewinnen.

Bei der Abwägung der Stundenzahl, welche für die einzelnen Unterrichtszweige anzusetzen ist, habe ich die Zweige, welche ich der Volksschule zuweisen zu müssen glaube, schon aufgezählt. Es wird aber nun noch nachzuweisen sein, dass die Abgrenzung der Unterrichtszweige damit richtig erfolgt ist. Dabei ist geboten, gleich das Ziel der einzelnen Zweige und ihren stofflichen Inhalt mit festzusetzen; es ist aber hierbei nicht meine Absicht, zu sehr ins Specielle zu gehen, sondern nur die wichtigsten Grenzlinien zu zeichnen. Auf die Stoffbehandlung werde ich Rücksicht nehmen, da wo mir die Erfahrung gezeigt hat, dass man öfters Grenzen, die einzuhalten sind, nicht genügend beachtet.

Man sollte eigentlich meinen, seit den Tagen Pestalozzis könne über die Unterrichtszweige der Volksschule kein Zweifel mehr sein, aber, wie schon oben bemerkt, werden in unserer Zeit verschiedene Ansichten darüber laut. Während manche die Realien, Zeichnen, Geometrie von dem Stundenplane der Volksschule weggestrichen haben wollen, wollen andere, ohne dass in der confessionell gemischten Bevölkerung zwingende Gründe vorliegen, den Religionsunterricht aus der Volksschule verbannt haben. In unseren Landen findet der Turnunterricht nur mühsam, unter dem größten Widerstande der Landbevölkerung, Eingang in den Dorfschulen. Anfangs setzte man einen ähnlichen Widerstand dem Unterrichte in den weiblichen Handarbeiten entgegen.

Digitized by Google

Die Unterrichtszweige sind aus der Idee der Volksschule abzuleiten. Nebensächliche Zweige, ohne die eine Anstalt auch ihrer Idee genügt, sind ihr nicht aufzuzwingen, zumal wenn die Überlastung der Zöglinge an sich schon vor Augen liegt.

Der Unterrichtsstoff muss ebenfalls nach dem Ziele der Volksschule wie nach der kindlichen Fassungskraft und der verwendbaren Zeit begrenzt werden. Gerade für einen befähigten, wissenschaftlich weiter strebenden Lehrer ist die Versuchung gegeben, den Umfang des Unterrichtsstoffes zu weit und zu tief zu bemessen, und sich dabei von dem eigenen, wenn auch wissenschaftlichen Interesse leiten zu lassen. Das ist auch eine Art Egoismus, und jeder Egoismus rächt sich. In der Volksschule darf der Unterricht nach Stoffauswahl und Behandlung den elementaren Charakter nicht verlieren, handelt es sich doch blos darum, lebenskräftige Grundlagen zu legen. Außerdem ist für manche Zweige die verwendbare Zeit so kurz bemessen, dass dadurch dem Lehrer eigentlich die Schranken für den Unterrichtsstoff deutlich genug aufgerichtet sind; dennoch kann er in der Auswahl immer noch hie und da über die rechten Linien schreiten. Ist das Unterrichtsziel der Volksschule darin gefunden worden, die Kinder zu christlichen Persönlichkeiten erziehen zu helfen, die befähigt sind, den allgemein menschlichen Lebensaufgaben nach den früher angegebenen Beziehungen zu genügen, so müssen selbstverständlich die Momente, welche darauf hinwirken, stets in den Vordergrund treten. Nebensächliches darf nie mit dem Wesentlichen in gleiche Linie gestellt werden. Alle die Momente, welche das Gedächtnis unnöthig belasten, gewiss binnen kurzer Zeit wieder vergessen werden, ohne einen Funken Lebenskraft an die Vernunft, das Gemüth, oder den Willen abgegeben zu haben, ohne im praktischen Leben sich irgendwie brauchbar zu erweisen, müssen wegbleiben; mancher Stoff wird blos zu geben sein, um unmittelbar auf Gemüth, Phantasie zu wirken, ohne dass man die Absicht hat, ihn bei den Kindern zu einem examinirbaren Wissen zu machen. — Diese Sätze wird der Lehrer bei jedem Unterrichtszweige, und zwar in jeder Lection, als maßgebend anerkennen müssen.

Als höchstes Ziel schwebt der Volksschule die religiös-ethische Bildung der Kinder vor; um diese soll sich alles andere lagern. So kann darüber ein Zweifel nicht sein, dass der Religionsunterricht das Herz alles Unterrichts in der Volksschule sein muss, von dem aus auch über die übrige Unterrichtsarbeit die rechte Weihe strömt, und zu dem alles das aus dem übrigen Unterrichte wieder hindrängt, was



Digitized by Google

das Menschenkind emporhebt zu seinem Gotte und erwärmt für das Edle und Gute. Die Aufgabe des Religionsunterrichts kann keine andere sein als die: christliche Religiosität, christlich-religiöses Leben (denn darin finde ich die wahre Religiosität) in die Kinderherzen zu pflanzen, die Kinder zu lebendigen Gliedern des Reiches Gottes erziehen zu helfen. Der aber ist blos ein lebendiges Glied des Reiches Gottes, der eine rechte Erkenntnis desselben (seiner Geschichte und Lehre) hat, der sich das Heil gläubig angeeignet hat und im neuen Leben der Liebe (der Gottes- und Menschenliebe) wandelt; daraus ergibt sich noch deutlicher als Zweck des Religionsunterrichts: eine lebendige (selbstverständlich dem Standpunkte der Kinder entsprechende) Erkenntnis des Reiches Gottes (seiner Geschichte und Lehre) zu vermitteln, auf Grund desselben den Glauben an Gott und das Leben der Liebe zu wecken, zu nähren und zu pflegen. Weil nun die Offenbarungsthaten Gottes das Grundlegende der christlichen Religion sind, die Offenbarungslehre sich erst an jene anschließt, weil es ferner ganz und gar der kindlichen Fassungskraft entspricht, wenn die Lehre erst in Form der Geschichte, in der Form concreten Lebens auftritt, so hat der biblische Geschichtsunterricht den Anfang zu machen. Auf den Oberstufen schließen sich die Geschichten mehr und mehr zur Geschichte der Entwickelung des Reiches Gottes zusammen, verbunden mit Bibellesen und reicherer Heranziehung von Lehr- und Erbauungsabschnitten der heiligen Schrift. Die Krone des biblischen Geschichtsunterrichts bleibt auch für die Volksschule die Vertiefung in das Lebensbild und in das Evangelium Jesu Christi, das den Kindern in ursprünglicher Gestalt, also in der heiligen Schrift aus und ins Herz gelegt werden soll. Hier fließt auch die Quelle, aus der dem Lehrer immer wieder frisches Leben in den sogenannten „Katechismusunterricht“ hinüberströmen soll, in den Unterricht, der auf den Oberstufen die Heilslehre auf Grund der heiligen Schrift im Lichte des Bekenntnisses der kirchlichen Gemeinschaft, welcher die Schule bez. das Kind angehört, in einem gewissen inneren Zusammenhange geben soll. Die in dem biblischen Geschichtsunterricht zerstreut gegebenen Lehren müssen sich zuletzt für die Kinder zu einem zusammenhängenden Ganzen ordnen, und gewiss hat die Kirche, der sie angehören, auch ein Recht, zu fordern, dass die Heilslehre den Kindern der Volksschule in der Form ihres Bekenntnisses vermittelt werde. Selbst wenn das kirchliche Bekenntnis einer Reform, einer Neubildung bedürftig wäre, so wäre doch gewiss nicht die Schule, am allerwenigsten die Volksschule, der Platz, wo man damit zu beginnen

Digitized by Google

hätte. Die Volksschule darf den Grund der kirchlichen Gemeinschaft nicht untergraben, sondern soll ihr lebendige Bausteine zuführen; von der Kirche ist wieder zu verlangen, dass sie den Grund, auf dem sie ruhen soll, Jesus Christus und sein Wort, selber nicht aufgibt, und ihre Aufgabe, zum Reiche Gottes zu erziehen, ihre Glieder und die noch außer ihr Stehenden zu wahren Christen zu machen, nicht aus den Augen verliert; dann reicht sich die Volksschule und Kirche von selbst die Hand; dann ist auch ein äußerlicher Confessionalismus von selbst abgewiesen. Man könnte nun allerdings meinen, es müsste der Religionsunterricht in der Oberclasse auch die wichtigsten, bedeutungsvollsten Ereignisse der Kirchengeschichte, soweit sie dem Verständnis der Kinder nahegeführt werden können, erzählen und besprechen; allein dies wird man dem weltgeschichtlichen Unterrichte zu überlassen haben. Die größten kirchengeschichtlichen Ereignisse bilden ja auch Höhe- und Wendepunkte der Weltgeschichte. Dagegen hat selbstverständlich das Kirchenlied seine Stelle im Religionsunterrichte.

Damit haben wir schon einige Grenzlinien des Unterrichtsstoffes gefunden; wir wollen aber den einzelnen Zweigen des Religionsunterrichts noch etwas näher treten. Es fragt sich zunächst, ob man als Vorcursus, wie manche wollen, die Behandlung einer Reihe von Märchen an den Religionsunterricht anschließen solle. Ich habe mir darüber folgende Ansicht gebildet: Allerdings ist vor Beginn des biblischen Geschichtsunterrichts, insbesondere in den Landschulen, ein Vorcursus nöthig, um erst die Möglichkeit eines Verständnisses der in neuhochdeutscher Sprache erzählten biblischen Geschichten zu bewirken und um erst die Sprache der Kinder etwas zu entfesseln; allein diesen vorbereitenden Dienst leistet der Anschauungsunterricht ganz gut. Unzweifelhaft übt das Märchen, „die Poesie des Traumes", einen unendlichen Zauber auf die Kindesnatur aus; gewiss liegen „in unsern deutschen Märchen religiös-sittliche Momente wie Goldkörner verstreut, die des Kindes Gemüth aufhebt und sammelt", aber ich kann mich nicht dafür erwärmen, einen längeren Märchencursus als Unterbau für den biblischen Geschichtsunterricht zu legen. Das Kind erkennt auf dieser Stufe im Märchen schon den Widerspruch mit der Wirklichkeit; es will bald ernsteren Stoff, zumal das Kind, bei dem das Haus schon den Märchenerzähler gemacht hat. Durch die Anknüpfung einer Reihe von moralischen und religiösen Betrachtungen an das Märchen geht gerade der Schmelz der Dichtung und ihre Wirkung verloren. Nach meiner Erfahrung stehen die biblischen



Digitized by Google

Geschichten nach einem mehrere Wochen gegebenen Anschauungsunterrichte, wenn sie recht ausgewählt und erzählt werden, dem Kindesgeiste nicht zu hoch; die Märchen werden im Anschauungsunterrichte später, wenn der Winter draußen weniger Anschauungen bietet, als Poesie des Hauses erzählt, ohne aber längere Betrachtungen an dieselben anzuschließen. — Natürlich ist nun der biblische Geschichtsstoff auf die einzelnen Stufen, entsprechend der Entwickelung des kindlichen Geistes und unter Beachtung des Zweckes, der dem Unterrichte vorschweben soll, zu vertheilen. Hierbei thut es noth eine Grenzlinie hinsichtlich des Zieles, welches dem biblischen Geschichtsunterrichte in den vier ersten Schuljahren gesteckt werden soll, hervorzuheben: Der Hauptzweck desselben ist nicht gedächtniss- oder blos verstandesmässige Aneignung des biblischen Geschichtsstoffes, sondern die religiös-sittliche Bildung und Erbauung der Kinder, anschauliche Vermittelung christlich-religiöser Erkenntnis, Weckung und Pflege des religiös-sittlichen Lebens und zugleich die Gewinnung eines festen Unterbaues für die in den Oberclassen zu gebende systematische Heilslehre (Katechismusunterricht) wie für die Geschichte des Reiches Gottes. — Es werden sich immer noch Lehrer finden, die da meinen, das Wichtigste sei gethan, wenn sich die Kinder die biblischen Geschichten wortgetreu, nach dem biblischen Geschichtsbuche, angeeignet haben und dieselben wiedererzählen können; denen ist eben zu sagen, dass sie sich das Ziel viel zu niedrig gesteckt haben. Wol sollen sich die Kinder die biblischen Geschichten sicher aneignen, auf dass sie feste Stützpunkte religiöser Anschauungen und ethischer Grundsätze bleiben; sie sollen auch zum Nacherzählen der biblischen Geschichten angehalten werden, weil darin ein Prüfstein für die Auffassung derselben gegeben ist, allein der Hauptzweck des biblischen Geschichtsunterrichts liegt in der Vermittelung des religiös-ethischen Gewinnes. Und wenn der Lehrer die Kinder mit wörtlichem Memoriren der biblischen Geschichten plagt, so wird die Wirkung derselben auf das Gemüth in Frage gestellt; man muss auch hier eine individuelle Art der Wiedergabe, in gewissen Grenzen natürlich, gelten lassen; Kernstellen, besonders wichtige Aussprüche müssen wortgetreu wiedergegeben werden. — Der Satz, dass der biblische Geschichtsunterricht den Katechismusunterricht mit unterbauen solle, wird nach dem, was darüber schon oben gesagt worden ist, keine Anfechtung finden. Gerade dadurch bekommt der Katechismusunterricht den Untergrund concreten Lebens; dem Lehrer sind damit die Deductionsquellen der im Katechismus-

Digitized by Google

unterrichte zu behandelnden Begriffe wie auch die Illustrationen zu den Geboten, Glaubenssätzen etc. allenthalben gegeben, so dass man denken sollte, es müsste dem Lehrer dann leicht werden, die Klippe der zu abstracten Behandlung des Katechismus zu vermeiden. Die Gebote, der I. Artikel (mit Lutherscher Erklärung), der II. und III. Artikel (ohne Luthersche Erklärung), das Vaterunser, die Einsetzungsworte bei den beiden Sacramenten Taufe und Abendmahl können im Anschluss an die biblischen Geschichten zur Besprechung kommen, die natürlich ganz einfach gehalten sein muss (zu vergl. Wangemanns Handreichung beim Unterrichte der Kleinen in der Gotteserkenntnis; Beitrag zur Methodik der Volksschule I und II von Grüllich). Ebenso sind selbstverständlich Sprüche und passende Liederstrophen anzufügen.

Der Auswahl der biblischen Geschichten, welche Bartko*) in seinem biblischen Geschichtsbuche für die vier ersten Schuljahre getroffen hat, nebst Sprüchen (ihre Zahl kann allerdings noch ermäßigt werden; hie und da ist ein Spruch für die Stufen zu hoch), Strophen, Katechismusabschnitten, stimme ich im wesentlichen bei; wir haben in unseren Schulen damit bisher gute Erfahrungen gemacht. Was die Erzähl- und Besprechungsweise der biblischen Geschichten anlangt, so ließen sich auch hier wichtige Grenzlinien zeichnen. Um nur etwas hervorzuheben, so bin ich bei dem Erzählen der biblischen Geschichten zwei Extremen begegnet; ich habe Lehrern zugehört, die, allerdings nach Wiedemannscher Weise, viel zu sehr vom Bibeltexte abwichen, anderen wieder, die auf allen Stufen, auch auf den untersten, sich viel zu eng an die Bibelform hielten. Beides ist falsch. Auf der untersten Stufe hat man im Sinne der anschaulichen Darstellungsweise der Bibel auszumalen; die Gedanken, Gefühle der handelnden Personen hat man in der Erzählung mit ans Licht treten zu lassen; aber der biblische Grundstock muss trotzdem durchleuchten; Kernstellen darf man nicht verändern. Es ist dies nicht so schwer, als es auf den ersten Blick aussieht. Man nimmt die Geschichte in Bibelform vor und setzt nun an den Grundriss die weitere Ausfüllung an, indem man die Mittelglieder der einzelnen Momente, die manchmal fehlen, ergänzt, sich selber die Situation, Motive, Empfindungen der handelnden oder leidenden Personen klarlegt. Auf der Mittelstufe hält man sich mehr an den Bibeltext (etwa in der Form des Bartko'schen Buches); Einschiebungen, Überbrückungen, Umänderungen sind allerdings auch hier noch nöthig; Sache der Besprechung ist es

*) Erschienen bei Schmaler in Bautzen.

Digitized by Google

dann, das psychologische Band zwischen den einzelnen Momenten aufzusuchen, Stimmungen der Personen auszumalen etc. — Worauf bei der Besprechung das Hauptgewicht zu legen ist, geht aus dem Zweck, wie er für den biblischen Geschichtsunterricht umgrenzt worden ist, von selbst hervor, der ethische Gewinn darf unbedingt nicht dem Zufall preisgegeben werden. Niemals darf aber die Besprechung in eine verwässernde Breite gehen; je jünger die Kinder, desto kürzer muss sie sein. Oft enthält eine Geschichte eine Reihe von religiös-ethischen Beziehungen; sie berücksichtigt man mit, aber am Schlusse muss sich der Hauptgedanke klar und hell herausheben und in einem Spruche oder in einer Strophe sogleich auch eine feste und bleibende Form gewinnen. — Treffliche Anweisung gibt Leutz in seinem Buche: Anleitung zur Behandlung biblischer Geschichten (Tauberbischofsheim, Langsche Buchhandlung).

Wie sich die biblische Geschichte (nebst Bibellesen) auf der Oberstufe aufbauen soll, ist oben schon kurz angedeutet (zu vergl. Beitrag zur Methodik II, S. 4. u. 5). Hinsichtlich der Stoffbegrenzung will ich nur darauf hinweisen, dass das alte Verfahren, das sich lange in unseren Schulen breitgemacht hat, ganze biblische Bücher mit den Kindern durchzulesen (oft auch leider ganz mechanisch, ohne Erklärung), in der Neuzeit wol überall beseitigt ist. Es sind ausgewählte Stellen, in Verbindung mit der biblischen Geschichte, zu lesen, und zwar erscheint es mir als richtig, wenn die beiden Oberstufen (10—12., 12—14. Lebensjahr) sich so in den Bibelstoff theilen, dass auf der erstgenannten die historischen Abschnitte, bei der letzteren die Lehrabschnitte vorwiegend sind. In früheren Zeiten gab es eine sogenannte Psalmenclasse (10—12. Lebensjahr), in welcher der ganze Psalter gelesen wurde; das Verfahren war, wie ich mich aus meiner Jugendzeit erinnere, ganz mechanisch; wenn die Psalmen dennoch einen Eindruck machten, so lag dies einerseits an der ihnen einwohnenden, sich oft von selbst geltend machenden Kraft religiöser Poesie, andererseits an der besonderen Empfänglichkeit eines Kindesgemüths. Interessant ist der Ausspruch des berühmten Bildhauers Rietschel in seiner so trefflichen Selbstbiographie (S. 10): „Ich erinnere mich keiner Anregung aus dieser Schulzeit. Nur wenn wir in den Psalmen lasen, fühlte ich mich bisweilen in einer besonderen Gemüthsstimmung, die mir einen wehmüthigen Eindruck, wie Heimweh, zurückließ; besonders brachte dies Gefühl der 137. Psalm hervor: An den Wässern zu Babylon etc. Die unbeschreibliche Seelentrauer und Sehnsucht, die darin ausgesprochen, versetzte mich jedesmal in eine tief ele-

Digitized by Google

gische Stimmung, welche sich in der Vorstellung von Bildern des Morgenlandes erging, erzeugt durch die fremden, schönen und mir wunderbar vorkommenden Namen der Völker, Städte und Berge, durch die extravaganten Schilderungen der Natur, die Bitten um Untergang der Feinde (?), zuletzt und mit einem Worte durch den hochpoetischen Schwung dieser Gesänge."

Man erkennt daraus wieder, dass die Psalmen ihre Stelle im Religionsunterricht haben müssen, aber das ist das Richtige, die schönsten auszuwählen, sie in die Geschichte zu verflechten, so dass die in ihnen zu Tage tretenden Gefühle etc. schon durch die Lebenslage, in der sie gedichtet worden sind, mit ihre Erklärung finden; sie werden um so mächtiger wirken (zu vergl. Beitrag zur Methodik II S. 18). Beim neuen Testament wird hinsichtlich der Lehrabschnitte auf die Bergpredigt und die Gleichnisse des Herrn der Schwerpunkt zu legen sein. Überzeugt habe ich mich, dass es richtig ist, auf der Oberstufe die Lehrthätigkeit des Herrn in einem bestimmten inneren Zusammenhange zu geben, also nicht durch den chronologischen Gang sich ängstlich leiten zu lassen. Dem Katechismusunterrichte reicht man am besten dadurch die Hand, dass man im ganzen den Gang der Heilsordnung sich als Faden dienen lässt: dabei verleiht man der Besprechung noch mehr Leben, wenn man einzelne Ereignisse oder Handlungen des Herrn, die sein Wort zur That machen oder die Veranlassung bilden zum belehrenden Worte, in die Zusammenstellung einflicht. Die Gleichnisse des Herrn gliedert man sich demnach auch nach folgender Idee: Anfang des Reiches Gottes. (Wie komme ich in das Reich Gottes? Wie kommt es zu mir?) — Gaben des Reiches Gottes. (Was erhalte ich im Reiche Gottes?) — Bewährung der Reichsgenossen. (Wie habe ich mich als Glied des Reiches Gottes zu verhalten? Wie nicht?) — Entfaltung (Mischung) und Vollendung des Reiches Gottes. — An das Lebensbild des Herrn an die Darstellung seines Lebens und seiner Lehre muss sich die Behandlung von den Abschnitten der Apostelgeschichte anschließen, welche die erste Entfaltung der christlichen Kirche, der vorbildlichen apostolischen, charakterisiren. Für Besprechung einer Reihe von Abschnitten aus den apostolischen Briefen bleibt bei der biblischen Geschichte auf den Oberstufen keine Zeit übrig; es wird aber dafür bei dem Katechismusunterrichte gesorgt; sie lehnen sich auch hier besser an als dort.

Was nun den Katechismusunterricht anlangt, so ist zunächst hervorzuheben, dass derselbe nach den beiden Stufen vom 10.—12.

Digitized by Google

und vom 12. bis zum 14. Lebensjahre der Kinder seinen Stoff nebst Behandlung zu modificiren hat; er ist auf der I. Stufe selbstverständlich in einfacherer und beschränkterer Weise zu geben als auf der II. Auf der I. Stufe sind blos die ersten drei Hauptstücke (ich habe immer den Lutherschen Katechismus vor Augen) zu behandeln; auf der zweiten treten die Sacramente hinzu. — Hinsichtlich der Curse hat man in unseren Schulen geschwankt. Anfangs vertheilte man den Katechismusstoff auf zwei Jahre; es hat sich aber nach und nach herausgestellt, dass es besser ist, in jedem Jahre den ganzen Katechismus durchzunehmen, nur mit verschiedener Betonung des 1. und 2. Theils (d. h. des 1. Hauptstücks und 1. Artikels, dann des 2. Artikels etc.). Es werden dadurch die Lehrer übrigens auch genöthigt, sich im Stoffe mehr zu beschränken. Es ist eine Erfahrungsthatsache, dass die meisten Lehrer die Neigung haben, besonders die Behandlung der Gebote in nicht zu billigender Weise zu zerdehnen. Man kann das Gewissen der Kinder auch ohne Herbeiziehung aller möglichen Lebensverhältnisse hinreichend schärfen, dass es im späteren Leben über das, was das Sittengesetz im einzelnen Falle verlangt, sicher ist; durch die breitspurige Behandlung wird die Wirkung eher geschwächt. Die Katechismuserklärungen, die katechetischen Bearbeitungen des Katechismus, von denen wir eine große Zahl haben, sind meistens viel zu weitschichtig und ausgedehnt, so dass es unmöglich ist, den in ihnen gegebenen Stoff zu bewältigen; lässt sich der Lehrer von ihnen ins Schlepptau nehmen, so kommt er gewiss nicht an dem Ziele an, das ihm gesteckt ist. Der Lehrer hat sich also die Grenzlinien für seinen Stoff eng zu ziehen, sich stets zu fragen: Was ist von religiöser Bedeutung? Was wirkt dauernd fort im Leben? Was entspricht der Auffassungsgabe der Kinder? Blos die treffendsten Beispiele und Lebensbeziehungen hat er herbeizuziehen, die biblischen Geschichten, welche er als Deduktionsquellen oder als Illustrationen verwerten will, sorgsam auszuwählen, sich in den Worten knapp zu halten, dabei Ahlfelds leuchtendes Beispiel (in seinen Katechismuspredigten) vor Augen zu haben, der bei aller Kürze doch zugleich verständlich und erbaulich ist. Bei jungen Lehrern habe ich öfters den Fehler gefunden, dass sie beim Katechismusunterrichte (ebenso wie bei katechetischen Unterredungen über Sprüche) die biblischen Geschichten in viel zu ausführlicher Weise heranziehen, sie wol von den Kindern erst ganz erzählen lassen, während es doch blos darauf ankommt, ein Hauptmoment zu verwerten; der biblische Geschichtsunterricht muss auf den früheren Stufen den Katechismus-

Digitized by Google

unterricht so vorbereitet haben, dass man blos anzuschlagen braucht, um die religiös-ethischen Momente, die man bei letzterem braucht, wieder zum Bewusstsein zu führen. Bei einer fehlerhaften Verwertung der biblischen Geschichte zieht sich eine katechetische Unterredung ganz unnatürlich in die Länge, und es entsteht ein verschwommmenes Ganze.

Zuletzt noch ein Wort über den religiösen Memorirstoff, über die zu erlernenden Sprüche und Lieder. Sicherlich hat hier eine feste Grenzlinie nothgethan. Das sächs. Ministerium des Cultus und öffentlichen Unterrichts hat im Einvernehmen mit dem Landesconsistorium eine solche gezogen. („Der religiöse Memorirstoff für die evangel. Volksschulen des Königreichs Sachsen.“ Dresden, Huhle.) Man könnte hier zwar die gegen Regulative gewöhnlich erhobenen Bedenken der Einschnürung etc. auch wieder geltend machen, allein die Thatsache, dass damit an den Kindern eine Wolthat geübt worden ist, sie von Überbürdung befreit worden und alle Collisionen zwischen den Vertretern der Schule und Kirche gehoben sind, liegt offenbar vor Augen. Wenn nun schon auf den Unter- und Mittelstufen Sprüche Liederstrophen aus dem „religiösen Memorirstoffe“ an die biblischen Geschichten angefügt worden sind, so ist die Aneignung desselben den Kindern sehr erleichtert, und es ist zu hoffen, dass sie Sprüche und Lieder mit ins Leben hinausnehmen und diese eine religiös-ethische Macht in den verschiedenen Lebenslagen ausüben, vorausgesetzt natürlich, dass der Lehrer sich nicht gegen besseres Wissen hinsichtlich der Behandlung der Sprüche und Lieder die Grenzlinie falsch gezogen d. h. sich mit mechanischem Einprägen derselben begnügt hat. Oft ist mir hier aufgefallen, dass Lehrer die erbauliche Macht des Liedes zu wenig im Religionsunterrichte selbst verwerten, dass sie zu wenig solche Strophen herbeiziehen, die den Gefühlen, Gesinnungen, welche sie gerade erzeugen wollen, den besten Ausdruck verleihen würden. Manche dagegen haben dies nicht versäumt, und es ist gewiss nur als richtig anzuerkennen, wenn ein Lehrer z. B. beim 1. Gebote, nachdem er vom Gottvertrauen gesprochen hat, seine Unterredung mit dem Gesange schließt: „Auf Gott und nicht auf meinen Rath etc.“ Ferner ist mir dies nicht als richtig erschienen, dass man bei Sprüchen gewöhnlich vergisst, auf den Propheten, Apostel etc., von dem sie herrühren, mit hinzuweisen; öfters nämlich bekommt dadurch der Spruch für die Kinder sofort einen concreten Hintergrund; ich erinnere nur an den Spruch „Ob ich schon wanderte etc.“

(Fortsetzung folgt.)

Digitized by Google

# Die Bedeutung der Neuschule für Österreich.

*Von* ***Otto Schier-Brünn.***

(Schluss.)

## V.

Die Entstehung eines Staates ist nicht von Willkür oder Zufälligkeiten abhängig. Keine noch so große Gemeinschaft trägt die Bürgschaft festen Bestandes in sich, wenn die Vereinigung nicht auf Grund einer nothwendigen Idee erfolgte.

Worin dieselbe auch wurzeln möge, seien es nationale Bestrebungen, culturelle Aufgaben, Handelsinteressen etc., immer muss sie im Vordergrunde stehen und sich einer besonderen Pflege erfreuen; denn mit ihrem Wegfalle hört die Existenznothwendigkeit und Existenzberechtigung des Staates auf, es sei denn, dass sie im Laufe der Zeiten durch eine andere ersetzt würde. Im Mittelalter war die Ausübung jeder Autorität an physische Macht gebunden und daher auch die Bildung des Kirchenstaates historisch nothwendig. Als sich aber mit der Verbreitung der Intelligenz die Herrschaft des Geistes immer mehr erweiterte, schwand die Nothwendigkeit und mit ihr die Berechtigung des weltlichen Besitzes der Kirche, umsomehr als das Verlangen nach einem italienischen Nationalstaate immer drängender wurde.

Wie aber jede Kraft an eine Materie gebunden ist, so ist auch der fundamentale Zweck aufs innigste verknüpft mit seinem Träger, dem staatsgründenden Volksstamme, von dem er nur getrennt werden kann, wenn dieser durch Degeneration die Befähigung zur Durchführung des leitenden Gedankens verliert.

Österreich verdankt seine Existenz bestimmten Culturbestrebungen. Um die Errungenschaften des Westens gegen den Andrang der rohen und barbarischen Nachbarn zu schützen, wurde eine selbstständige Gemeinschaft unter den Babenbergern gegründet. Diese mehr passive Mission wich jedoch unter den Habsburgern bald der höheren, den Osten durch deutsche Kraft und Bildung für die Civilisation vorzubereiten und ihr schließlich zuzuführen. Und diese Aufgabe besteht noch. Nur durch die Pflege alles dessen, was den Menschengeist veredelt, was modernes Rechtsgefühl und Achtung der Menschenwürde verbreiten und befestigen kann, ist unser Vaterland im Stande, dem hohen Zwecke zu entsprechen, der es geschaffen, und aus sich jene erfolgversprechende Kraft zu schöpfen, der es zu dessen Durchführung bedarf. Seine

Digitized by Google

vortheilhaften geographischen und klimatischen Verhältnisse, welche Ackerbau, Bergbau, Industrie und Handel so sehr begünstigen, seine ausgezeichnete Lage zwischen den drei großen europäischen Völkerfamilien, wodurch es allen Anregungen von den verschiedensten Seiten zugänglich ist, und im Genusse aller Vorzüge, die der physischen Vermischung der Rassen entspringen, ist ihm schon von der Natur alles gegeben, was eine imposante Kraftentwickelung ermöglicht. Aber es leidet darunter, dass sich die Parteien, die in constitutionellen Staaten nothwendigerweise entstehen müssen, sich meist nicht nach politischen Anschauungen, sondern nach Nationalitäten gruppiren, sich mit großer Leidenschaft befehden und in gänzlicher Verkennung des Gesammtwoles das Parteiinteresse höher stellen als das Staatsinteresse.

Dadurch wird auch die Schule sehr schwer geschädigt. Von einer rein humanitären Institution wird sie zum Spielballe der Parteien degradirt, und ohne Rücksicht auf ihre fortschrittliche Entwickelung ist sie das Versuchsfeld nationaler Bestrebungen, oder wird zur Befriedigung ephemerer Wünsche ganz preisgegeben!

Jede Nation hat das Recht zu fordern, dass der ethische Gedanke der Nationalität anerkannt werde, hat das Recht auf eigenartige, ungehemmte Entwickelung und somit darauf, dass ihre Sprache und ihre Sitten berücksichtigt werden. Aber im Interesse des Ganzen müssen separatistischen Aspirationen unüberschreitbare Grenzen gesetzt werden; denn der Staat hat seinerseits das Recht zu fordern, dass nicht durch einseitige nationale Erziehung seine innere Kraft geschwächt und sein Bestand gefährdet werde. Möchten doch die Nationen nicht immer auf ihre Rechte pochen, auf wirklich bestehende oder eingebildete, sondern sich auch öfter ihrer Pflichten erinnern, die sie gegen die höhere Einheit „Staat" haben!

Auf der Basis deutscher Anschauungen wurde aus dem österreichischen Staatenbunde ein Einheitsstaat, das Deutschthum gab der Gemeinschaft den Charakter, deutsche Kraft und Intelligenz hob sie, und wenn der Deutsche verlangt, dass ihm auch fernerhin die Führung überlassen bleibe, so stützt er seine Ansprüche nicht auf sogenannte historische Rechte, sondern auf die Erkenntnis und das Bewusstsein, dass die Staatsidee mit ihm aufs engste verbunden sei.

Darum liegt es im eigensten Interesse Österreichs, dass die deutschen Schulen möglichst vermehrt werden, und dass an den Schulen mit anderer Unterrichtssprache, wo es nur thunlich ist, das Deutsche obligatorisch gelehrt, aber auch wirklich gelehrt werde. Nur so kann die geistige Abgeschlossenheit aufgehoben, können die Errungenschaften der Cultur allen Reichstheilen zugänglich, kann ein Eingehen in die Entwickelung des Gesammtreiches und eine zielbewusste Theilnahme an allen öffentlichen Angelegenheiten ermöglicht werden. Damit wird jedoch keine Entnationalisirung beabsichtigt; im Gegentheile, denn das nationale Leben entfaltet sich um so fruchtbringender, je mehr Geistesquellen dem Volke erschlossen werden. Früher wurde auch in Deutschland die Wissenschaft nicht in der Muttersprache gelehrt; die Forschungsresultate der Engländer, Franzosen und Italiener wurden und werden noch heute bereitwilligst aufgenommen, ihre Sprachen haben sich eine dauernde Stellung an deutschen Schulen gesichert, und sind deshalb die Deutschen vielleicht keine Nation?

Digitized by Google

## VI.

Nicht nur der einzelne Mensch, auch der Staat als Organismus ist abhängig von Naturgesetzen. Er entsteht, trachtet sich zu erhalten und zu kräftigen, und kämpft um seine Existenz.

Den Maßstab für die Zufuhr an Kraft geben die Staatseinnahmen, die im unmittelbaren Zusammenhange mit dem Wolstande der Bewohner stehen. Der Reichthum eines Landes liegt in der Gewinnung der Producte des Bodens, in der Industrie, welche den Wert des Rohmaterials vergrößert, und im Handel, welcher die Ware in Länder umsetzt, wo sie einen höheren Werth haben als am Erzeugungsorte.

Diese Grundfesten des Volkswolstandes beruhen auf der Arbeit, die im Laufe der Jahrhunderte immer mehr und mehr durchgeistigt wurde, und einen Standpunkt erreicht hat, wo die Intelligenz die physische Thätigkeit dominirt. Die heutigen Verhältnisse beleuchten es aufs hellste, dass der Landmann, der Gewerbtreibende und der Kaufmann, der seiner Arbeit nicht das nöthige Verständnis entgegenbringt, der unfähig ist, mit der Zeit fortzuschreiten, sich unmöglich im Concurrenzkampfe behaupten kann. In dem Augenblicke, da man dies erkannte, war der Staat verpflichtet, durch Hebung des Schulwesens auf die geistige Bildung der Bevölkerung fördernd einzuwirken, wenn er sich nicht selbst schädigen wollte.

Die Schule als Erziehungsanstalt kann sich jedoch mit einer speciellen Fachbildung nicht befassen, und man kann sie nicht des Charakters einer allgemeinen Bildungsstätte entkleiden, um sie zur Befriedigung von Sonderinteressen zu missbrauchen. Sie kommt den Forderungen des praktischen Lebens hinreichend dadurch entgegen, dass sie den Lehrplan der jeweiligen Lage accommodirt; aber sie verliert den Anspruch darauf, den Menschen erziehen zu können, wenn sie sich vor der Begründung einer allgemeinen Bildung vom Utilitätsprincipe allein beherrschen lässt.

Die Bildung als solche ist nicht eine Summe von unverbundenem, unzusammenhängendem Wissen, sondern ein Resultat, welches durch geistige Operationen aus den einzelnen Kenntnissen als Functionen gewonnen wird. Je nach dem Grade der Bildung schafft sich der Mensch Gesichtspunkte, von denen aus er sich in der ihn umgebenden physischen und geistigen Welt orientirt, um sich ihr nach seinen Verhältnissen anzupassen. Je höher der Standpunkt ist, von dem aus der einzelne das Gesammtleben übersieht, desto besser wird er sich in seine Lage zu finden wissen, und desto mehr Wahrscheinlichkeit hat er, seine Existenz zu verbessern.

Die Ansammlung großer Capitalien in den Händen weniger erzeugte Concentrationen des Grundbesitzes und industrieller Unternehmungen, die naturgemäß eine große Zahl von Arbeitskräften erfordern, und mit denen der kleine Ökonom oder Geschäftsmann nicht concurriren kann. Dieser Umstand schuf eine Abhängigkeit der Arbeitsnehmer vom Arbeitsgeber, die stellenweise so drückend wurde oder als so drückend dargestellt wurde, dass auf Grund einer überspannten Anschauung vom „Rechte der Arbeit“ vieler Orten der Wunsch entstand, durch eine Änderung in der Zusammensetzung der menschlichen Gesellschaft dies peinliche Verhältnis aufzuheben. Es entstand der Socialismus, eine neue Form für den alten Kampf zwischen Bemittelten und Unbemittelten.

Digitized by Google

Lange genug verschloss man sich dagegen, die Existenz dieser Art von Bestrebungen anzuerkennen; aber Negationen beweisen nichts und bessern nichts, und wer sich heute noch gegen die Anerkennung der socialen Frage wehrt, der versteht die Gegenwart nicht. Wir befinden uns schon mitten in der Lösung des socialen Problems, und die haben sich schwer getäuscht, die sie nur auf gewaltsame Weise für möglich hielten; denn auf diesem Wege würde die Lage des Arbeiters ebenso wenig auf die Dauer sich bessern, als es möglich war, durch einen Druck von oben die Bewegung niederzuhalten.

Die Lösung der socialen Frage konnte und kann nur allmählich und durch die Gesellschaft selbst auf der Basis geistiger Ausbildung und praktischer Anerkennung wesentlich gleicher Rechte für alle erfolgen. Wird die Bildung erhöht, so lernt der Arbeiter edlere Genüsse kennen, es wird sein geistiges Gesichtsfeld erweitert, er findet lohnendere Arbeit und hat die Aussicht, mit der Zeit seine Lage zu verbessern; dann werden auch die socialistischen Gegensätze gemildert, und eine Krankheit, vor der heute noch viele die Augen ängstlich verschließen, heilt durch den Process, der sich langsam aber stetig im Organismus vollzieht. Welcher Unterschied in der Lage des Arbeiters heute und vor fünfzig Jahren!

Der Wert und die hohe Bedeutung der Naturwissenschaften wurde bereits früher hervorgehoben, ebenso die Nothwendigkeit ihrer Verbreitung, die unverkennbar ist, wenn man den Einfluss berücksichtigt, den die Kenntnis und richtige Anwendung der Naturgesetze auf alle Vorkommnisse des physischen und wirtschaftlichen Lebens ausüben.

Die Vermehrung der Bevölkerung geschieht ungleich rascher, als die Getreide- und Fleischproduction zunehmen kann, wodurch eine Störung des Gleichgewichtes zwischen Erzeugung und Bedarf zum Theil bereits eingetreten ist und mit der Zeit an Intensität immer zunehmen wird. Diese Störung kann nur behoben werden, wenn durch die volle Verwertung der Resultate agricultur-chemischer Forschungen die Ertragsfähigkeit des Bodens aufs höchste gebracht, und die Qualität des gezüchteten Viehes bedeutend verbessert wird. — Durch sinnlose Devastation der Wälder und Trockenlegung der Teiche wurde eine unheilvolle Veränderung unseres Klimas hervorgerufen; durch diese traurige Erfahrung belehrt, war der Staat gezwungen diesbezügliche Gesetze zu erlassen, bei denen jedoch, wie bei allen Gesetzen, auf ein verständnisvolles Eingehen in dieselben erst dann gerechnet werden kann, wenn die Gesammtheit von deren Nothwendigkeit durchdrungen ist. Die Medicin lehrt, dass es leichter sei, Krankheiten zu vermeiden, als zu heilen. Der größte Theil derselben findet seine Ursache in einer mangelhaften Ernährung, in schlechten Wohnungsverhältnissen und einer übermäßigen Anstrengung des Körpers. Die verkehrten Ansichten, die über den Wert der verschiedenen Nahrungsmittel herrschen, machen es nothwendig, viele der hohen Bedeutung zu entkleiden, die ihnen fälschlich zugemessen wird, und wieder anderen zu richtiger Anerkennung zu verhelfen. Tritt zu dieser Kenntnis noch jene vom Stoffwechsel und der chemischen Veränderung, die durch die Zubereitung hervorgerufen wird, so ist auch der Minderbemittelte im Stande, durch richtige Ernährung das Verbrauchte zu ersetzen. So lange ferner nicht die Erkenntnis, dass Mangel an frischer Luft, sowie Unreinlichkeit und Überfüllung der Wohnung vom schädlichsten Einflusse auf die Gesundheit sind, in alle Schichten der Bevölkerung

Digitized by Google

gedrungen ist, so lange ist nicht zu erwarten, dass die Nachtheile des engen Beisammenwohnens in den Städten behoben werden, und alle Bemühungen von Sanitäts-Commissionen und humanitären Vereinen bleiben erfolglos, wenn sie nicht ein auf Verständnis basirtes Entgegenkommen finden. Die wahrhaft schreckenerregende Zahl von Menschenleben, die dadurch vernichtet werden, dass Kinder frühzeitig zu schwerer oder einseitiger Arbeit verwendet werden, und die empörende Rücksichtslosigkeit, mit der die noch unentwickelte Arbeitskraft auf Kosten der Gesundheit ganzer Generationen ausgenützt wird, hat wol schon zu sehr viel Lamentationen und rührenden Vorträgen Anlass gegeben, eine praktische Abhilfe zu schaffen ist aber unmöglich, wenn das Volk nicht über die traurigen Folgen gründlich belehrt wird, und durch das Gesetz der Austritt aus der Schule so lange hinausgeschoben wird, dass der Beginn der physischen Arbeit in ein reiferes Alter fällt.

Wohin wir auch blicken mögen, überall werden an die Arbeit die höchsten Anforderungen gestellt. Es ist gewiss, dass durch Schulen allein keine Industrie geschaffen werden kann, aber die bereits bestehende wird durch sie gehoben und gekräftigt und entwickelt sich um so gedeihlicher, je mehr Wissen und eine je höhere ästhetische Auffassung der einzelne in das auszuübende Gewerbe hineinträgt. Selbst der kleine Kaufmann braucht heute eine ausreichende Kenntnis der national-ökonomischen Gesetze, muss die Wechselwirkung kennen zwischen Nachfrage und Angebot, Effectivgeschäft und Speculation etc. und muss in dem Maße geistig thätig sein, als die complicirten Verkehrs-, Handels- und Creditverhältnisse eine größere Regsamkeit verlangen. Und wie soll die Landbevölkerung verständnisvoll mitwirken bei der Lösung der gebieterisch auftretenden Agrarfragen, bei landwirtschaftlichen Associationen, Boden-Meliorationen, Verbesserung des Sanitätswesens u. s. w., wenn sie diesen Bestrebungen keine Einsicht entgegenbringt?

Das alles kann freilich die Schule nicht lehren, aber, wie bereits oben erwähnt, durch den Unterricht wird der Geist für Belehrung empfänglich und zum Nachdenken fähig gemacht, nnd der hohe Werth der erweiterten Schule besteht darin, dass sie in den verschiedensten Richtungen positives Wissen begründet. — Je höher die geistige Entwickelung des Individuums ist, desto selbstständiger wird es, desto mehr handelt es nach eigener Einsicht und befreit es sich von fremden Meinungen, die es sonst prüfungslos annehmen müsste.

Der beliebte Satz: Wissen ist Macht, ist nur insofern wahr, als das „Wissen" ein „Können" begründet; der Satz aber: Unwissenheit ist Schwäche, ist unbedingt wahr, denn um zu „können", muss man vorerst „erkennen".

Es ist demnach eine fundamentale Bedingung für das Gedeihen und die Kräftigung des staatlichen Organismus, dafür zu sorgen, dass durch allgemeine Verbreitung von nützlichen Kenntnissen das Gesammtwissen und damit Aufklärung und Wolstand wachsen. Die Vermehrung der Staatseinnahmen erfolgt von selbst, wenn der Privatbesitz im Werte steigt, und wenn dem Volke die Mittel geboten werden, den friedlichen Kampf auf dem Weltmarkte mit Erfolg durchzuführen.

## VII.

Der Grad, in welchem dies der Staat erreicht, ist nicht nur maßgebend für den Wolstand seiner Bürger, sondern auch für sein Verhältnis zu anderen

Digitized by Google

Staaten, für seine Machtstellung. Sieht er sich genöthigt, die Übergriffe eines anderen zurückzuweisen und sein gutes Recht oder die höchsten Güter der Menschheit zu vertheidigen, dann zeigt es sich am klarsten, inwieweit es ihm gelungen ist, sein eigenes Interesse zu wahren; denn Kraft kann sich nur dann äußern, wenn sie wirklich vorhanden ist. Heute ist der Krieg nicht mehr ein Abwägen roher Kräfte, sondern neben der Befähigung der Führer, der Anzahl und militärischen Ausbildung und Bewaffnung des Heeres bestimmen Intelligenz und finanzieller Wolstand des Gesammtreiches den Erfolg, und die Geschichte zeigt es, dass gerade culturell hoch stehende Völker im Kriege relativ die meiste Kraft beweisen. Durch die Einführung der allgemeinen Wehrpflicht und durch die hohe Entwickelung der Industrie und des Handels werden die Kriege seltener, aber in ihrer Wirkung energischer. Es gibt heute keinen Stand, der nicht Wehrpflichtige unter seinen Mitgliedern zählte. Durch Einberufung derselben werden Stockungen auf allen Gebieten der geistigen und physischen Arbeit erzeugt, und erst nach jahrelangem angestrengten Schaffen können alle Lücken geschlossen, alle Störungen aufgehoben werden. Bei dem regen Verkehre, der zwischen den verschiedenen Staaten herrscht, hat jeder Krieg selbst für den Sieger Nachtheile; denn abgesehen von den enormen Ausrüstungskosten, die nie voll ersetzt werden können, abgesehen von den Menschenverlusten, hat jede materielle Schwächung des Gegners eine Verminderung der Handelsbeziehungen, Abnahme der industriellen Erzeugnisse, und dadurch eigene Schädigung zur nothwendigen Folge.

Um alle Übel, die der Krieg mit sich bringt, auf ein Minimum zu reduciren, muss alles aufgeboten werden, um durch eine rasche Niederwerfung des Gegners die ins Völkerleben so tief eingreifenden Episoden nach Thunlichkeit abzukürzen. Zu diesem Zwecke muss die militärische Ausbildung jedes Einzelnen möglichst gesteigert werden, eine Forderung, der entgegensteht, dass durch eine längere Dienstzeit die Steuerkraft des Volkes zu sehr angespannt wird, und der producirenden Arbeit zu viele Köpfe und Hände entgehen.

Beiderlei Ansprüchen, dem des Soldaten und dem des Nationalökonomen, könnte entsprochen werden, wenn der Grund der militärischen Erziehung schon in der Schule gelegt, und für eine weitere Ausbildung geeignete Vorsorge getroffen würde. Das, was man von einer Schule, in der die militärische Erziehung nicht besonders betont ist, in dieser Richtung billig erwarten kann, geschieht ohnehin schon jetzt. Erinnerungen an rühmliche kriegerische Erfolge werden mit patriotischer Pietät gepflegt, der Geist wird zum Denken, der Wille zu pflichtmäßiger Unterordnung erzogen, der Körper durch Turnen geschmeidig und kräftig gemacht. Ein ausgedehnterer Sprachunterricht sichert richtige Auffassung und genaue Wiedergabe des Gehörten, das exacte Wissen fördert Präcision und Klarheit im Ausdrucke, durch die Naturwissenschaften wird das nöthige Verständnis für die Belehrungen in der Waffentechnik angebahnt, Geometrie und Zeichnen legen den Grund für die Elemente der Terrainlehre. Wie vortheilhaft könnte alles das für die einheitliche Ausbildung des Heeres ausgenützt werden, wenn auf den in der Volksschule gelegten Fundamenten planmäßig weitergebaut würde. Aber zwischen dem Austritte aus der Schule und dem Eintritte ins Heer liegt ein langer und gerade sehr wichtiger Zeitraum. Würden die Mittel gefunden, in dieser

Digitized by Google

Zwischenzeit den Jüngling fortzubilden, so erzielte man Erfolge, die der Allgemeinheit zugute kämen.

In keinem zweiten Staate Europas vereinigen die Völker so viel militärische Beanlagung in sich, wie in Österreich. Die Zähigkeit des Deutschen, die Findigkeit des Slaven und Romanen, der Elan des Ungarn, werden in so glücklichen Mischungsverhältnissen nirgends angetroffen, und befähigen das Heer zu jeder Art von Kriegführung, umsomehr als viele kriegerische Fertigkeiten als Volksspiele betrieben werden. Aber in den heutigen Kriegen entscheiden nicht allein Waffenführung und physischer Muth, denn sie kommen nur in wenigen entscheidenden Momenten zur Geltung; dagegen sind es hauptsächlich die geistigen und moralischen Factoren, die den Erfolg sichern, und an die daher große Anforderungen gestellt werden. Ungesäumtes Erscheinen auf erhaltene Ordre, selbstlose Unterordnung, gewissenhafte Befolgung des Befehles und verständiges Eingehen in den Geist desselben, Ausdauer im Ertragen von physischen Anstrengungen und Selbstständigkeit im Entschließen werden heute von jedem Soldaten ohne Unterschied des Grades verlangt. Und welch hohe Bedeutung haben sie auch dann noch, wenn die Entscheidung gefallen ist! Waren alle Bemühungen vergebens, konnte trotz des größten Opfermuthes kein günstiger Erfolg errungen werden, dann bemächtigt sich des Heeres nur zu leicht jene Niedergeschlagenheit, die es unfähig macht, sich je wieder zu erheben, wenn nicht so viel moralische Kraft vorhanden ist, um im Unglücke standhaft zu bleiben und auch zu Zeiten, wo alle Bande der gesellschaftlichen Ordnung gelöst zu sein scheinen, nur auf die Stimme des Pflichtbewusstseins zu hören. Waren jedoch die Anstrengungen durch den Sieg gelohnt, so macht sich das Verlangen geltend, für alle Leiden, Entbehrungen und Strapazen entschädigt zu werden durch Rache an dem Gegner, durch Beutemachen, durch Befriedigung der Begierden, was zu den größten Unmenschlichkeiten führt, wenn nicht durch Humanität, Selbstverleugnung und Ordnungssinn die entfesselten Leidenschaften zum Schweigen gebracht werden. In beiden Fällen sind es nur die moralischen und geistigen Eigenschaften des Heeres, die den Ausschlag geben.

Wird der Schule Gelegenheit geboten, diese bleibend zu begründen und kräftig zu entwickeln, so sind damit die Vorbedingungen geschaffen, denen ein modernes Heer entsprechen muss, und ist die sicherste Garantie geboten für die Wahrung von Österreichs Machtstellung und für die glückliche Lösung seiner culturellen Mission.

## VIII.

Wir sind am Ende. In großen Zügen wurde dargestellt, wie die Schule als Unterrichts- und Erziehungsanstalt die Grundlage für die einzelnen Momente des staatlichen Lebens schafft.

Als dem Volke die Gesetzgebung zurückgegeben wurde, da legte man auch die Schule in seine Hände, in der Überzeugung, dass es mündig genug sei, seine Interessen zu verstehen und zu wahren. Dem ist aber leider nicht überall so, und man kann sich der Wahrnehmung nicht verschließen, dass die Masse des Volkes, insbesondere der Landbevölkerung, auch am Ende des 19. Jahrhunderts noch immer das große Kind sei, das sich von jedem führen lässt, der ihm das richtige Steckenpferd vorreitet.

Digitized by Google

Die Errungenschaften unserer Zeit verdanken wir einem Jahrhunderte langen Kampfe, den der gebildete Mittelstand geführt hat und noch führt. Die Gründung der Städte war schon an und für sich ein Fortschritt, der aber erst seine rechte Bedeutung erhielt durch die eigenartige Entwickelung des geistigen Lebens in denselben. Der Gewerbfleiß erzeugte Reichthum, Handelsverbindungen mit den entferntesten Orten erhoben die Anschauungen über die engen Grenzen der Alltäglichkeit, das Gefühl der Zusammengehörigkeit festigte sich, und das Verlangen nach bürgerlicher und politischer Freiheit wuchs. Waren schon im Mittelalter die Städte ein Damm gegen feudale und hierarchische Bestrebungen, so sind sie es noch weit mehr in unseren Tagen, wo sie als Sitze der Intelligenz und Sammelpunkte des Capitals über alle Kräfte zu humanitären Bestrebungen verfügen, und eine kräftig entwickelte öffentliche Meinung auch beim Mindergebildeten eine gewisse politische Reife erzeugt. Sie würde man vergebens von der Bahn des Fortschrittes abzudrängen versuchen; denn sie verstanden und verstehen es, der allgemeinen Entwickelung eine dauernde Grundlage zu geben, indem sie Gelegenheit bieten, sich umfassende Kenntnisse zu erwerben, und Einrichtungen schaffen, durch welche jedem, auch dem Ärmsten, das Wissen zugänglich gemacht wird. Dadurch entstand zwischen den Städtebewohnern und der Landbevölkerung eine Kluft, die sie einander immer mehr entfremdet, die keine Interessengemeinschaft bestehen lässt, und einer allgemeinen culturellen Entwickelung auf gleicher Basis entgegenarbeitet. Und diese Kluft soll noch erweitert werden durch ein Herabdrücken der Forderungen an die allgemeine Volksschule?! —

Geschieht dies, so leidet in erster Linie die große Gemeinschaft darunter, denn mit der Herabminderung des pflichtmäßig anzueignenden Schulwissens sinkt auch die allgemeine Volksbildung.

Das gewaltige Gesetz des Kampfes ums Dasein beherrscht nicht nur die Natur, sondern auch die Gesellschaft, und ist es auch das Gesündere und Kräftigere, das aus dem Kampfe siegreich hervorgeht, so ist es doch nur ein trauriger Trost für denjenigen, der unterliegt, insbesondere dann, wenn er weiß, dass die Ursache der Niederlage außer ihm gelegen ist.

Mögen diejenigen die traurigen Folgen einer vernachlässigten Schulbildung verantworten, die das Volk in seiner Beschränktheit belassen wollen, um es in ihrer Gewalt zu behalten!

Welch armseliges Vergnügen, über Dumme zu herrschen!

Noch enthält die Luft, in der die Massen leben, zu viele Verunreinigungen, um den göttlichen Funken der Menschenwürde voll und rein erscheinen zu lassen; aber der Process der Umbildung hat bereits begonnen, und bald wird das Licht der Aufklärung hell und strahlend alle Schichten durchdringen! Möchte es nur bald geschehen!

Wir leben in einer ernsten Zeit. Durch den mächtigen Aufschwung der Naturwissenschaften und die technische Verwertung ihrer Resultate wurden die Schwierigkeiten des Weltverkehrs auf ein Minimum reducirt, und hierdurch alle Lebensverhältnisse vom Grunde aus umgestaltet. Auf allen Gebieten menschlichen Schaffens herrscht eine fast fieberhafte Thätigkeit, auch in der geistigen Welt.

Der Autoritätsglaube wurde größtentheils zu den Todten gelegt, und eine Behauptung wird heute erst dann für zulässig erklärt, wenn sie bewiesen



Digitized by Google

werden kann. Diese an sich berechtigte Forderung ist aber nicht überall durchführbar. Der Sucht, alles beweisen zu wollen, gleichgiltig ob das Material hierzu gegeben ist oder nicht, und der Negation alles dessen, was nicht zu beweisen ist, entspringt jene Afterweisheit, welche in Unbildung und Halbbildung den aufnahmsfähigsten Boden findet. Darum, Bildung — aber keine halbe! Zwanzig angefangene Stickereien, von denen jede ein Meisterwerk werden könnte, geben nicht einmal einen fertigen Tabakbeutel; wo Halbverstandenes neben Unverstandenem das geistige Auge unfähig macht, klar zu sehen, da entwickeln sich Dummheit und Arroganz zu ihrer höchsten Blüte und erzeugen Unzufriedenheit und unberechtigte Wünsche. Sei das geistige Gesichtsfeld groß oder klein, so sei es doch abgeschlossen; denn durch die Lücken tritt jenes Contagium herein, dem die krankhaften Auswüchse unserer Zeit entspringen.

Haben wir darum Ursache, mit der jetzigen Gesammtsituation unzufrieden zu sein? Gewiss nicht, denn keine Umbildung der gesellschaftlichen Einrichtungen vollzieht sich so ganz glattweg, und die Geschichte lehrt uns, dass die großen Umwälzungen früherer Tage, die noch dazu an wirklichem Erfolge weit hinter der jetzigen zurückstehen, von ganz anderen Folgen begleitet waren. Aber die sind entschieden im Unrechte, die bei jeder Kleinigkeit die alten Zeiten zurücksehnen, und bei jedem vorwitzigen Ausspruche eines unreifen Schwätzers an der Zukunft der Menschheit verzweifeln, statt sich zu erinnern, dass ja der Mensch ein bildungsbedürftiges Wesen sei, und dass es Pflicht eines jeden ist, der ein Übel erkannt, andere davor zu bewahren.

Der große Reichthum an Kenntnissen vermehrte die Einsicht in die Mängel, die uns anhaften, und in die Schäden, unter denen wir zu leiden haben; aber er zeigte uns auch Vorzüge, die wir besitzen, und ließ er die Wunden erkennen, so wies er auch die Mittel, sie zu heilen. Bildung, Arbeit, Pflichterfüllung und Entsagung sind die Bedingungen des Erfolges, aber freilich nur dann, wenn sie Gemeingut werden.

Denn nicht die Großthaten einzelner Männer sind für die allgemeine Entwickelung maßgebend, sondern die stille Arbeit des Volkes, die unauffällig geschieht, und deren Resultate man nicht im einzelnen merkt. Für sie sind die gehobenen Geistesschätze der Stein, der ins Wasser fällt, und dessen Bewegung in immer weitere Kreise dringt, bis sie sich der ganzen Masse mitgetheilt.

Mit tausend und aber tausend Fäden ist diese Bewegung an die Schule gebunden, und mögen auch bei einbrechender Dunkelheit die Nachteulen sich hervorwagen: die dunkeln Gestalten werden verschwinden beim ersten Schimmer des jungen, goldenen Tages! —

Digitized by Google

## Der VIII. allgemeine österreichische Lehrertag in Reichenberg.

*Von* ***Ed. Jordan*** *-Wien.*

Der VIII. allgemeine österreichische Lehrertag, welcher am 3., 4. und 5. August in Reichenberg stattfand, nimmt in der Reihe der österreichischen Lehrertage eine hervorragende Stellung ein. Schon die lange Leidensgeschichte, die derselbe durchzumachen hatte, ehe er noch das Licht der Welt erblickte, hebt ihn aus der Reihe seiner Vorgänger ab. Zum erstenmale seit dem Bestande dieser Institution wurde über die Bezeichnung „allgemeiner österreichischer Lehrertag" eine Discussion eröffnet, zum erstenmale wurde den leitenden Factoren der Vorwurf gemacht, sie hätten nicht das Recht, einen „allgemeinen" Lehrertag einzuberufen, am allerwenigsten wären die Wiener Collegen dazu berufen.

Eine weitere Discussion rief die Wahl des Ortes hervor. Es regnete Artikel in den pädagogischen Fachblättern, die ein Fiasco voraussagten, und viele Stimmen ließen sich in gleichem Sinne vernehmen. Sie haben sich, zu unserer Freude und zur Ehre der österreichischen Lehrerschaft können wir es constatiren, gründlich getäuscht: der VIII. allgemeine österreichische Lehrertag nahm, trotzdem er an der äußersten Nordgrenze des Reiches stattfand, einen glänzenden Verlauf, er war so zahlreich besucht wie die anderen, und die Stimmen, die dort laut wurden, werden nicht weniger an die Stellen dringen, wohin sie gerichtet waren, als die anderer Lehrertage.

Leider war es der letzte „allgemeine österreichische Lehrertag", den wir in Reichenbergs gastlichen Mauern abhielten; denn der „allgemeine österreichische Lehrertag" wurde daselbst zu Grabe getragen; deutsch-österreichischer Lehrertag soll künftig die Versammlung heißen. Es ist jedenfalls bezeichnend, dass gerade in der Zeit der Völkerversöhnung diese Entzweiung der österreichischen Lehrerschaft zu Tage treten musste; noch mehr zu denken gibt der Umstand, dass diese Entzweiung stattfand, nachdem man früher allerorten die Idee vertreten und vertheidigen hörte, dass die Pädagogik mit der Politik nichts zu thun habe, und dass man daher die Lehrertage nicht zu politischen Kundgebungen benutzen lassen werde. Man hatte auch ernstlich gehofft, der allgemeine österreichische Lehrertag in Reichenberg werde auch von Collegen čechischer Nation besucht werden; man täuschte sich, ja die čechischen Collegen blieben nicht nur fern, sie veranstalteten zur selben Zeit, als der allgemeine österreichische Lehrertag in Reichenberg stattfand, einen čechischen Lehrertag in Pilsen, um es auf diese Weise den čechischen Collegen möglichst schwer zu machen, nach Reichenberg zu kommen. So kam es denn,



Digitized by Google

dass jene Elemente unter der deutsch-österreichischen Lehrerschaft, die schon lange auf eine günstige Gelegenheit warteten, sich von den anderen Nationen loszusagen, diesen für sie sehr passenden Umstand benutzten, um die Scheidung möglichst effectvoll in Scene zu setzen. Die Geschichte gelang vollkommen, und unter dem brausenden Beifallssturme von mehr als fünfzehnhundert Lehrern wurde der „allgemeine österreichische Lehrertag“ eingesargt und der „deutsch-österreichische“ zur Welt geboren.

Die Sache vollzog sich so rasch und unvorhergesehen, dass es denjenigen Männern, die etwa entgegengesetzter Meinung waren, gar nicht möglich wurde, irgend eine Einwendung zu machen; zudem war eine Opposition bei der Stimmung der Versammlung weder rathsam noch nützlich.

Übrigens hat die ganze Angelegenheit keinen praktischen Wert. Da sich die čechischen Collegen ohne jeden vernünftigen Grund abgesondert haben, die deutsch-österreichischen Lehrer also thatsächlich allein Theilnehmer an den Verhandlungen waren, und es wahrscheinlich auch in Zukunft gewesen wären, so hat der Beschluss weiter keinen Einfluss auf die äußere Gestaltung der österreichischen Lehrertage. Sie werden auch in Zukunft sein, was sie in der Vergangenheit gewesen, glänzende Beweise für den Ernst, den Pflichteifer, die Berufsliebe und den unerschütterlichen Glauben an den endlichen Sieg der guten Sache und an den Untergang der verderblichen Einflüsse auf die Volksbildung und Sitte.

Der VIII. allgemeine österreichische Lehrertag in Reichenberg bekam noch ein ganz besonderes Relief durch die außerordentliche Theilnahme, welche die Bewohnerschaft dieser so herrlichen, reichen und fortschrittsfreundlichen Stadt demselben entgegenbrachte. Alle Theilnehmer des Lehrertages waren von der Freundlichkeit der Bevölkerung auf das angenehmste überrascht; man merkte es sogleich, Reichenberg wird mit Recht eine Schulstadt genannt, denn das Interesse der Bewohner lässt darauf schließen, dass für Unterricht und Erziehung Hervorragendes geleistet wird.

Die Lehrer Österreichs, die in Reichenberg Gastfreundschaft genossen, die sahen, mit welcher Freude man dort die Gäste begrüßte, sie in die Familien aufnahm und für alle Bedürfnisse derselben in einer geradezu bewunderungswürdigen Weise sorgte, werden die Festtage wol stets im Gedächtnisse behalten und oft mit Vergnügen und herzlicher Dankbarkeit zurückdenken an Reichenberg und seine wackeren Bewohner.

So war denn der VIII. allgemeine österreichische Lehrertag nach dieser Richtung hin vollkommen gelungen, die Wahl des Versammlungsortes war eine glückliche, und alle jene, welche dem Wiener Centralcomité über diese Wahl Vorwürfe machten, haben eine Genugthuung weniger zu verzeichnen.

Trotz des andauernd schlechten Wetters hatten sich nahe an 2000 Theilnehmer in Reichenberg eingefunden: die meisten waren wol aus dem nördlichen Böhmen erschienen, doch waren auch die anderen Kronländer durch zahlreiche Delegirte vertreten. Wir sahen Collegen aus Mähren, Schlesien, Nieder- und Oberösterreich, Salzburg, Tirol und Vorarlberg, Steiermark, Kärnten. Auch aus Deutschland waren einige Gäste erschienen, die sich freuten, mit den österreichischen Collegen, die so muthig für die höchsten Interessen der Menschheit einstehen und gegen die reactionären Bestrebungen der Zeit Front machen, einige Tage zu verleben.

Digitized by Google

Am 3. August, abends um 7 Uhr versammelten sich die Theilnehmer in den geräumigen, aber doch unzulänglichen Sälen des Schützenhauses, um die Wahl des Bureaus und der Verhandlungsthemen für die Hauptversammlung vorzunehmen. Herr Oberlehrer Katschinka aus Wien wurde zum Vorsitzenden gewählt, Herr Dr. Joh. Elger aus Reichenberg und Herr B. Planer aus Wien unterstützten ihn in der Leitung der Verhandlungen.

Herr Oberlehrer Katschinka begrüßte die Versammlung und hob besonders hervor, dass es die über unser Reichs-Volksschulgesetz hereingebrochenen Tage der Noth und Gefahr sind, welche uns hier zusammengerufen. Pflicht der Lehrer sei es, heilige und unabweisbare Pflicht, energischen Protest zu erheben, wo sie glauben, dass dieses Gesetz in Gefahr steht.

Der Bürgermeister der Stadt Reichenberg, Ritter von Ehrlich, begrüßte darauf die Versammlung im Namen der Stadtgemeinde. Seine trefflichen und für die anwesenden Gäste sehr erhebenden Worte fanden allgemeinen Beifall, besonders die Versicherung, dass die Bevölkerung einer so hervorragenden, gewerbe- und industriereichen Stadt den hohen Wert der Volksschule kennt und zu schätzen weiß; dass ihr die neuen Schulgesetze lieb und theuer geworden und sie jederzeit mit aller Kraft für dieselben einstehen werde. Die Bevölkerung wünscht vor allem die Festigung und ruhige, freiheitliche Fortentwickelung dieser Gesetze, zum Heile des gesammten österreichischen Vaterlandes, das wir stets hochhalten und schirmen wollen mit allen Kräften. Die Bewohnerschaft einer Stadt der Arbeit, wie es Reichenberg ist, weiß den ebenso ehrenvollen als schweren Beruf des Lehrers voll zu würdigen und hat auch nie dem redlichen, selbstlosen und aufopfernden Wirken eines tüchtigen, braven Lehrers die Anerkennung versagt. Die Stadt hat auch keine Opfer gescheut, um die Volksschule, die Grundlage aller Volksbildung und Volkserziehung, zu heben und zu fördern. Stets war in unserer Stadt ein inniges Zusammenwirken von Schule und Haus, denn nur durch dieses können die hohen Ziele der Volksschule erreicht werden. Möge die Volksschule, wie das Elternhaus, auch nie der Ausbildung des Gemüthes vergessen . . . Die großen Opfer, die freudig von Land, Stadt und Reich für das Volksschulwesen gebracht werden, werden alle klein erscheinen gegen die Früchte, welche die Volksschule trägt und in noch erhöhterem Maße tragen wird bei ruhiger, ungestörter Fortentwickelung. Dass die Schule blühe und gedeihe, liegt zum größten Theile in der Hand der Lehrer, und ich glaube die volle Überzeugung aussprechen zu dürfen, dass unsere gesammte Lehrerschaft nur ein Gedanke beseelt: im Geiste und Sinne unserer Volksschulgesetze zu wirken mit aller Kraft und Liebe.

Unter stürmischem Beifall schloss der Redner, und nachdem noch Dr. Elger, Obmann des Reichenberger Ortsausschusses, die Versammlung herzlich begrüßt hatte, wurde zur Wahl des Präsidiums für die Verhandlungen des Lehrertages geschritten. Nach dem Referate des Herrn A. Ch. Jessen-Wien wurden ins Präsidium gewählt: zum 1. Präsidenten Franz Bobies, Bürgerschuldirector, Wien, zum 2. Präsidenten Franz Rudolf, Bürgerschullehrer, Reichenberg, zum 3. Präsidenten Oberlehrer Katschinka-Wien; zu Schriftführern: Franz Wichtrei-Wien, Benjamin Planer-Wien, Reinhold Erben-Reichenberg und Friedrich Legler-Reichenberg. Hierauf referirte Herr Jessen-Wien über die Themen, welche Gegenstand der Berathungen in den Hauptversammlungen sein sollten.

Digitized by Google

Es war für das Wiener Centralcomité keine leichte Sache, aus der Flut der eingesandten Themen eine erste Wahl zu treffen. Wer die verschiedenen Themen einer näheren Prüfung unterzieht, wird sich sagen müssen, dass manche davon geradezu brennende Fragen sind, welche in nächster Zeit zur Lösung kommen müssen, wie z. B. die Frage über die durch das neue Volksschulgesetz geschaffene Institution der Ortsschulräthe, ferner die über Schule und Presse. Gerade letzteres Thema, so unscheinbar es sich auch zeigt, und so viel auch darüber schon geschrieben und gesprochen wurde, sollte einmal Gegenstand der Verhandlung eines österreichischen Lehrertages sein. Es ist ja bekannt, welch rüden Ton manche der politischen Blätter anschlagen, wenn von Schulen und Lehrern die Rede ist; man weiß, mit wie wenig Verständnis manche Blätter von Pädagogik reden, und wie leichtsinnig sie über die Schule, die Lehrer und deren Thätigkeit aburtheilen. Solchem gewissenlosen Treiben gegenüber wäre ein energischer Protest der österreichischen Lehrerschaft vollständig am Platze.

Auch die Frage nach dem Wahlrechte der Lehrer ist eine brennende, denn es ist ja bekannt, wie verschieden die dem Lehrerstande angehörenden Staatsbürger in dieser Richtung behandelt werden. Die Frage bedarf dringend der Lösung, denn die politischen Rechte des Lehrers müssen endlich, soll er sich nicht immer als Paria fühlen, anerkannt werden.

Das Thema: Selbsthilfe der Lehrer wurde für eine Nebenversammlung angesetzt; allein man weiß, was das sagen will. Nebenversammlungen sind zumeist nur von solchen Lehrern besucht, die sich für das dort zur Verhandlung kommende Thema speciell interessiren; für die Sache der Selbsthilfe aber sollte endlich — ich sage endlich, weil schon eine stattliche Reihe fehlgeschlagener Versuche vorliegt — die gesammte Lehrerschaft Österreichs sich interessiren. Man darf den Idealismus nicht so weit treiben, dass man jeder materiellen Frage aus dem Wege geht, man darf ihm auch nicht das Glück, den Frieden und die Ruhe, ja die Existenz hunderter von Collegen ohne Grund opfern.

Man möge sich doch andere Körperschaften ansehen! Sie haben alle ihre Vorschuss- und Unterstützungscassen, sie können dürftigen, unglücklichen Collegen helfend unter die Arme greifen und manchen Sinkenden halten. Nur die Lehrer haben nichts dergleichen, sie müssen sich, wenn sie Hilfe nöthig haben, an andere Institute wenden; wie sie dabei wegkommen, ist leider nur zu bekannt. Daher sollte das Thema der Selbsthilfe einmal an die Reihe kommen.

So gäbe es noch eine Menge von Themen, die der Behandlung auf einem Lehrertage wert wären; allein die Wahl war schwierig, denn die gegenwärtige Zeit drängte, die überall ihr Haupt emporstreckende Reaction zwang das Wiener Centralcomité, besonders solche Themen ins Auge zu fassen, die es ermöglichen, gegen die retrograden Bestrebungen der Gegenwart energisch zu protestiren.

Dazu eignete sich nun das erste Thema: Die Vor- und Fachbildung der Volksschullehrer, ganz besonders. Ebenso das zweite, ganz unmittelbar aus der Zeit herausgewachsene; Die Schulgesetznovelle; auch das Thema: Die Bezirksschulaufsicht, war ein zeitgemäßes und gestattete Bestrebungen zu beleuchten, die dahin zielen, unsere Geistlichkeit wieder zu den alleinigen Vorgesetzten der Schule zu machen. Das Thema: Welche Forderungen müssen hinsichtlich der inneren Entwickelung an unsere Volksschule gestellt werden? konnte leider — wegen Erkrankung des Referenten — nicht zur Verhandlung

Digitized by Google

kommen, was darum bedauerlich ist, weil doch unseren leitenden Persönlichkeiten einmal gesagt werden soll, dass von einer Entwickelung unseres Volksschulwesens keine Rede sein kann bei den fortwährenden Störungen, die auf dasselbe hemmend einwirken.

Als weitere Verhandlungsgegenstände wurden noch das Referat des Herrn Wichtrei über das neue Gewerbegesetz und „die Gründung eines allgemeinen österreichischen Lehrerbundes" angesetzt.

Für die Nebenversammlungen wurden gewählt: 1. Die Bürgerschule; 2. Die Kindergärten; 3. Die confessionelle Privatschule; 4. Die Selbsthilfe der Lehrer und 5. Die Regelung der Quinquenualzulagen der Lehrer.

Damit schloss die Vorversammlung.

Die erste Hauptversammlung fand Freitag den 4. August in den prächtig geschmückten und grossen Räumen des ausserhalb der Stadt im Gebiete der Gemeinde Paulsdorf gelegenen „Colosseums" statt. Herr Oberlehrer Anton Katschinka-Wien begrüßte als Obmann des Wiener vorbereitenden Comités die Versammlung und erstattete sodann Bericht über das Resultat der in der Vorversammlung vorgenommenen Wahlen. Unter lautem Beifall stimmte die Versammlung diesen Wahlen zu, die in das Bureau Gewählten nahmen ihre Plätze ein und der Vorsitzende, Director Franz Bobies-Wien, ertheilte zunächst das Wort dem Obmanne des Localausschusses in Reichenberg, Herrn Dr. Elger, welcher die Versammlung mit folgender Rede begrüßte:

„Meine hochverehrten Herren und Damen! Ich habe Sie bereits gestern in der Vorversammlung im Namen des Reichenberger Localausschusses aufs beste begrüßt und habe Sie alle und jeden einzelnen von Ihnen auf das herzlichste willkommen geheißen; ich wiederhole diesen Willkommsgruß auch heute mit gleicher Freude. Ich habe Sie gestern ferner die „Gärtner in Österreichs Jugendgarten" genannt, und welch' erhabene Mission haben Sie als solche zu erfüllen! Ihnen anvertraut die Mutter ihr Liebstes, ihr Kind — das ganze große Reich den jugendlichen Nachwuchs, damit Sie das Kind, die Jugend durch Wissen, Bildung und Aufklärung aus dem Thale der Finsternis in die lichten Höhen der Freiheit und des Fortschritts geleiten; damit Sie den einfachen Naturmenschen zum gesitteten charaktervollen, intelligenten Weltmenschen umgestalten! In Ihre Hände ist es gegeben, in die leicht empfänglichen, zarten Kinderherzen jenen Samen zu streuen, welcher nicht nur den geistigen, sondern auch den materiellen Fortschritt in der menschlichen Gesellschaft zur Folge hat, zum Segen und zum Heile des Staates. Je weiter und je tiefer Sie in alles eindringen, was der Schule frommt, desto ergiebiger wird Ihr Wirken, desto größer und erfreulicher werden die von Ihnen bei der Volksbildung erzielten Resultate sein! Das ist ja eben der edle Zweck der Lehrertage, dass Sie — die Lehrer und die Freunde der Schule — zusammenkommen zur gemeinsamen Berathung, zum gegenseitigen Austausch ihrer Erfahrungen, zur Aufnahme neuer Ideen und Vortheile, zum Wole der Schule. Darum obliegt Ihnen die schwere, aber ehrenvolle Aufgabe, im Geiste der Neuzeit, im Geiste steten Fortschritts die Schule immer mehr und mehr zu heben und jenen Bestrebungen mannhaft und, wenn es sein muss, mit allen gesetzlichen Mitteln entgegenzutreten, welche den vorwärts strebenden Zeiger an unserer Neuschule zurückschrauben, die Schule auf das Niveau der früheren Mittelmäßigkeit zurückdrängen möchten. — Ich weiß, dass Ihre Zeit kostbar

Digitized by Google

und knapp bemessen ist; ich halte es daher für geboten, mich kurz zu fassen und wünsche nur, der Lehrertag möge Ihnen und mit Ihnen dem Staate, uns und unserer Jugend zum Segen gereichen!“ (Lebhafte Beifallsrufe.)

Hierauf begrüßte der Vorsitzende die Versammlung, sprach der Stadt Reichenberg den Dank aus für die freundliche Aufnahme und das liebevolle Entgegenkommen von Seite der Bürgerschaft, die auf jede Weise ihren Sympathien für die Bestrebungen der Lehrerschaft Ausdruck gibt.

Der Vorsitzende ertheilte nun dem Referenten über das erste Thema: „Die Vor- und Fachbildung des Volksschullehrers“, Herrn Franz Böhm-Znaim, das Wort.

Es war vorauszusehen, dass sich über dieses Thema eine lebhafte Debatte entspinnen würde, und denjenigen, welche den Organismus der Lehrertagsverhandlungen etwas genauer kennen, war es von vornherein klar, dass dieses Thema allein genügt hätte, die erste Hauptversammlung vollkommen auszufüllen.

Es muss hier übrigens gesagt werden, dass man jedesmal, was die Zahl der aufgestellten Themen anbelangt, entschieden zu viel thut. Das würde an und für sich nichts schaden, aber man kennt die Ungeduld solch großer Versammlungen, die gerne durch Schlussrufen einen zu tief gehenden Redner unterbrechen, weil ihnen bei der Behandlung eines Themas schon die folgenden vorschweben, die auch noch abgethan werden müssen. Diese Ungeduld ist der Sache selbst nicht förderlich. Speciell dem Thema: Die Vor- und Fachbildung des Volksschullehrers hat sie insofern geschadet, als mehrere Redner auf das Wort verzichteten, lediglich des Umstandes wegen, weil die Zeit für eine allseitige Erörterung des Gegenstandes nicht hinreichte. Der Referent, Herr Fr. Böhm-Znaim, holte zudem noch etwas weit aus; es ist doch nicht unbedingt nötig die ganze Geschichte der Lehrerbildung zu recapituliren, wenn man über die Zukunft derselben reden will; als Vortrag in einer Lehrerbildungsanstalt mag so etwas am Platze sein, für den Lehrertag ist es zu viel. Hier heißt es — schon um der Debatte möglichst viel Raum zu gewähren — knapp und bündig die Gedanken zu formuliren, nicht aber darauf auszugehen, selber alles zu sagen und für die Debatte nichts übrig zu lassen. Man erspart sich dadurch auch unangenehme Enttäuschungen.

Der Referent unterschied drei Perioden in der Geschichte der Lehrerbildung in Österreich. Er feierte Maria Theresia als Begründerin der Bildungsstätten, ihren großen Sohn Josef II. als Vollender der begonnenen Reformen, ging dann auf die Zeit der politischen Schulverfassung über, gedachte der französischen Revolution und ihrer weitgehenden Folgen, erinnerte an die freiheitlichen Bestrebungen des Jahres 1848 und an den Aufschwung, den das Unterrichtswesen von da ab nahm, schilderte den deprimirenden Einfluss des Concordates und endlich die Ereignisse, denen wir in Österreich das neue Volksschulgesetz verdanken.

Redner führt nun aus, dass die gegenwärtige Lehrerbildung eine ungenügende sei, und hebt all die Nachtheile hervor, die für die Lehrer daraus resultiren. Er führt aus, dass der geringen Vorbildung wegen die Lehrer nicht jene Achtung genießen, wie sie ihr Stand verlangt; jeder erhebe sich zum Richter und Kritiker des Lehrers, jeder glaube über die Arbeit des Lehrers und den Erfolg derselben urtheilen zu können. Redner weist auf die

Digitized by Google

absprechenden Urtheile einiger Volksvertreter hin — Fürst Alfred Liechtenstein — um seine Ausführungen zu begründen. Es ist selbstverständlich, dass Fürst Liechtenstein die Lehrer nicht tadelt, weil sie Dummköpfe — sondern weil sie ihm zu gescheit sind znm Schrecken seiner Partei.

Referent erörtert nun noch weiter, dass auch die Fachbildung eine ungenügende sei und führt die Aussprüche einer Reihe hervorragender Pädagogen an, die derselben Überzeugung Ausdruck geben.

Schließlich stellt Referent folgenden Antrag:

Der VIII. allgem. österr. Lehrertag fasst folgende Resolution:

*a)* Es ist die wissenschaftliche nnd Fachbildnng des Lehrers zu trennen.

*b)* Als Vorstudien für die Fachbildung ist das absolvirte Realgymnasium erforderlich.

*c)* Die Fachbildung erstreckt sich blos auf die pädagogischen Disciplinen, ist zweijährig und in Lehrerbildungsanstalten nnd pädagogischen Seminaren an Universitäten zu pflegen. (Beide Anstalten haben denselben Lehrplan und Lehrgang; letztere sind Musteranstalten für die Lehrerbildungsanstalten.)

*d)* Die Lehrerbildungsanstalten sind an Rang den theologischen Fachanstalten gleichzustellen, als Hauptlehrer nur die tüchtigsten, wissenschaftlich und pädagogisch gebildeten Männer anzustellen.

*e)* Die Hauptlehrer beziehen ein höheres Gehalt als die Mittelschullehrer.

*f)* Der Staat hat die Aufgabe, zur gründlichen wissenschaftlichen Ausbildnng bewährter Volksschullehrer Stipendien zu gründen und vorzügliche Lehrkräfte wenigstens zwei Jahre an Universitäten zu schicken.

Zur Debatte ergriff nun das Wort Herr P. Pape-Wien; derselbe ist in der Hauptsache mit den Ausführungen des Referenten einverstanden, er findet die Vor- und Fachbildung ebenfalls unzureichend. Nur sei er mit der Art und Weise, wie der Referent die Sache geregelt wissen will, nicht einverstanden. Referent will das Gymnasium oder die Realschule als Vorstnfe; dem könne man aus dem Grunde nicht beistimmen, weil ja beide Anstalten ganz verschieden von einander sind nnd verschiedenen Zielen zustreben. Es würde nicht gut möglich sein, hierauf die Fachbildung der Lehrer zu basiren. Für die Vor- und Fachbildung seien daher ganz selbstständige Anstalten zu errichten; dieselben sollen sechs Jahresstufen haben. Vier Jahre sollen der Vorbildung und zwei der eigentlichen Fachbildung gewidmet sein. Die lateinische Sprache soll obligatorischer Lehrgegenstand sein, und auch die modernen Sprachen sollen ausreichend gepflegt werden.

Seine Rede gipfelt in folgendem Antrage:

Der VIII. allgem. österr. Lehrertag wolle beschließen:

1. Die Vor- nnd Fachbildung werde an derselben Anstalt ertheilt.
2. Dieselbe umfasse 6 Jahre.
3. Das vollendete 14. Lebensjahr, sowie die absolvirte 8classige Volks- oder Bürgerschnle genüge als Bedingung für die Aufnahme.
4. Die lateinische Sprache werde zum obligaten, die französische Sprache znm nicht obligaten Lehrgegenstand erhoben.
5. Dem Lehrer werde die Möglichkeit der Fortbildung geboten.

Digitized by Google

Nun ergriff Herr Dr. Friedrich Dittes-Wien, von der Versammlung stürmisch begrüßt, das Wort. Er betont, dass er sich vorderhand weder für die Ansichten des Herrn Referenten, noch für die des Herrn Pape aussprechen wolle, da es sich in der gegenwärtigen Zeit ohnehin nicht darum handeln könne, einen Neubau aufzuführen, sondern darum, das Alte, an dem allerorts gerüttelt werde, zu sichern und zu befestigen. Es gelte vor allem jene Bestrebungen mit aller Energie zurückzuweisen, die dahin abzielen, die Lehrerbildung mehr und mehr herabzudrücken, einzuschränken, zu verkürzen. Die bekannte Schulgesetz-Novelle hat solche Tendenzen. Hier sei alles darauf gerichtet, das Bestehende zurückzuschrauben, einzuengen, zu verkürzen. Auffallend sei auch der merkwürdige Umstand, dass nirgends in der Novelle von der deutschen Sprache die Rede sei, auch nicht von deutscher Literatur, was noch bedenklicher erscheine als jene Bestimmung der preußischen Regulative von 1854, welche von den „sogenannten" deutschen Classikern (Lessing, Goethe und Schiller) redete. Die Novelle sei darauf angelegt, mit einem minder gebildeten Lehrerstande zu rechnen; aber eine möglichst gründliche Bildung des Lehrers sei eine unabweisbare Nothwendigkeit. Das einseitige Verlangen musikalischer Befähigung sei ein Ausschließen vieler tüchtiger Jünglinge vom Lehrberuf. Die Forderung, dass ein Schulleiter die Befähigung zur Ertheilung des Religionsunterrichtes nachweisen müsse, könne zu Ungeheuerlichkeiten führen; sehr bedenklich sei auch die Bestimmung, dass einer Lehrperson, deren Leistungen nicht entsprechend seien, das Befähigungszeugnis entzogen werden könne; dadurch wäre der Lehrer der Willkür preisgegeben.

Redner fordert die Versammlung auf, sich entschieden gegen jede beabsichtigte Beschränkung auszusprechen, und beantragt folgende Resolution: „Der VIII. allgemeine österreichische Lehrertag erblickt in den Bestrebungen [der Schulgesetz-Novelle], die Lehrerbildung zu verkürzen, zu beschränken oder durch einseitige Bestimmungen einzuengen, eine große Gefahr für die Schule. Anderseits ist er der Ansicht, dass jedes ordnungsmäßig erworbene Lehrbefähigungszeugnis als eine unanfechtbare Urkunde der absolvirten Lehrerbildung zu gelten habe."

Professor Tomberger-Wiener-Neustadt, welcher infolge der Ausführungen der Vorredner aufs Wort verzichtete, legte dem Präsidium folgende Thesen vor:

1. Die Lehrerbildung knüpft an die in einer achtclassigen Volks- oder Bürgerschule erworbenen Kenntnisse an, beginnt mit dem 14. Lebensjahre und dauert 6 Jahre.
2. Die ersten 4 Jahre der Lehrerbildung sind der wissenschaftlichen Ausbildung der Zöglinge gewidmet, die letzten zwei vorzugsweise der pädagogischen.
3. Die lateinische Sprache ist obligates Lehrfach, die französische ein unobligates.
4. Nach Vollendung der Lehrerbildung ist es den Zöglingen, welche ein Zeugnis der Reife mit Auszeichnung erhalten, gestattet, die Universität zu besuchen.

Da aber diese Thesen mit denen des Herrn Pape ziemlich übereinstimmen, andererseits im Interesse der Zeit, verzichtet der Antragsteller auf die Begründung seiner Thesen. — Dasselbe that auch Dr. Pick-Wien.

Herr Höfler-Wien verlangt, dass an den Universitäten eine pädagogische

Digitized by Google

Facultät errichtet werde, damit die Lehrer zu jener Höhe modernen Wissens geführt werden, die sie befähigt, in den Geist der Werke unserer Forscher und Denker einzudringen. Die Lehrerbildung müsse dem weitest fortgeschrittenen Zeitgeiste entsprechen, und dazu reichen die Forderungen des Referenten und des zweiten Herrn Redners nicht aus. Redner stellt nun seine Abänderungsanträge zu den Thesen.

Hierauf ergreift Professor Fuß-Wien das Wort und begründet zunächst, weshalb er als Mittelschullehrer das Wort ergreife, und gibt seiner Freude Ausdruck, dass unter den Volks- und Bürgerschullehrern sich Stimmen erheben, welche eine gründliche Bildung des Lehrers fordern. Diese sei schon darum nothwendig, damit die Lehrer eine feste Grundlage haben, um sich weiter fortbilden zu können. Er wünscht die Einführung der lateinischen Sprache als unabweisbare Grundlage aller formalen Bildung. Es sei dringend geboten, dass die gesammte Lehrerschaft einmüthig ihre Stimme erhebe und der Forderung um Vertiefung der Bildung Ausdruck gebe.

Dr. Friedrich Dittes und Herr P. Pape hatten sich inzwischen zu einem gemeinsamen Antrag geeinigt. Derselbe wurde von der Versammlung einstimmig angenommen. Er lautet:

„Die VIII. allgemeine österreichische Lehrerversammlung erblickt in den Bestrebungen, die Lehrerbildung zu verkürzen, zu beschränken und durch einseitige Bestimmungen einzuengen, eine große Gefahr für die Schule, ist im Gegentheil der Ansicht, dass eine Verlängerung der Zeit der Lehrerbildung um zwei Jahre und eine Erweiterung und eine Vertiefung des Unterrichts, namentlich in sprachlich-literarischer Hinsicht dringend geboten sei; ferner ist sie der Ansicht, dass jedes ordnungsmäßig erworbene Lehrbefähigungszeugnis als eine unanfechtbare Urkunde der absolvirten Lehrerbildung zu gelten habe."

Damit war die Debatte über das erste Thema beendet, und nun ergriff Herr Holczabek-Wien das Wort zum zweiten Verhandlungsthema:

„Aus welchen Gründen können die Lehrer der Schulgesetz-Novelle in ihrer Gänze nicht zustimmen?" Referent sprach in glänzender Rede ein geradezu vernichtendes Urtheil über die Gesetzes-Novelle, welche das Reichs-Volksschulgesetz aufhebe und in keiner Weise ersetze, da sie auf Principien beruhe, die diesem Gesetze entgegengesetzt seien, welches übrigens längst ohne alle Schwierigkeiten durchgeführt sein könnte, wenn man von vornherein den nöthigen Ernst und die nöthige Energie an diese Arbeit gewendet hätte. Die „Novelle" sei eine Concession an jene Kreise, welche die „Concordatsschule" wünschen, die die Neuschule hassen, weil der Staat die Aufsicht führt, weil sie confessionslos ist, weil sie der Geistlichkeit entrückt wurde. Die Novelle befriedigt auch nur jene Kreise, denen Volksbildung und Aufklärung ein Greuel sind, die der Ansicht sind, dass dem Bauer und kleinen Bürger Wissen schädlich sei. Man scheue kein Mittel, um die öffentliche Meinung über die Neuschule zu täuschen, und in Blättern und Blättchen „fürs Volk" werden derselben die wunderlichsten Dinge nachgesagt.

Referent besprach nun in scharfer und überzeugender Rede die einzelnen Paragraphen der Novelle, besonders diejenigen, welche derselben das Merkmal der Reaction aufdrücken, und bewies, dass — trotzdem die Bürgerschule anscheinend recht gut in dem Entwurfe bedacht sei — die ganze Novelle ein schadhafter, auf Sand gestellter Bau sei. Mit einem kraftvollen Appell an das

Digitized by Google

Herrenhaus, den treuen Hort der Schule, schloss der Referent seine Ausführungen und empfahl folgende Resolution zur Annahme:

„Der am 3. August 1882 abgehaltene Lehrertag fühlt sich vor allem verpflichtet, allen den zahlreichen Gemeinden und Corporationen, die sich gegen die Schulgesetz-Novelle und für die Beibehaltung des Reichs-Volksschulgesetzes vom 14. Mai 1869 ausgesprochen, den innigsten Dank auszudrücken. (Bravo!) Indem diese Lehrerversammlung nach wie vor in der stetigen Durchführung des Reichs-Volksschulgesetzes eine der wertvollsten Grundlagen zur Förderung allgemeiner Volksbildung und mit dieser zur Wolfahrt des Staates erblickt, dagegen durch die Schulgesetz-Novelle die fortschreitende Entwickelung des Volksschulwesens gehemmt, die Grundprincipien des Reichs-Volksschulgesetzes beseitigt, der Lehrstoff in unbegründeter Weise vermindert, die 8jährige Schulpflicht zur Ausnahme, die 6jährige zur Regel gemacht und eine streng confessionelle Schule angebahnt werden möchte, so sieht sich der achte allgemeine österreichische Lehrertag sowol aus pädagogisch-didaktischen, wie aus patriotischen Gründen veranlasst, dem lebhaften Wunsche Ausdruck zu verleihen:

Das hohe Herrenhaus möge auch über diese ganze Schulgesetz-Novelle zur Tagesordnung übergehen (Bravo!), wie es seinerzeit die Aufhebung der 8jährigen Schulpflicht zu seinem Ruhme und des Vaterlandes Ehre (Bravo!) zu wiederholten Malen abgelehnt hat.“ (Bravo!)

Unter stürmischem Beifall wurde diese Resolution einstimmig angenommen; es erhob sich bei der Gegenprobe keine einzige Hand, und somit war das Urtheil der österreichischen Lehrerschaft über diese Novelle ein geradezu vernichtendes.

Nachdem die Zeit schon zu weit vorgerückt war, konnte man nicht mehr daran denken, noch einen weiteren Gegenstand zur Verhandlung zu bringen, und es wurde hiermit die erste Hauptversammlung geschlossen.

Die zweite Hauptversammlung, welche Samstag den 5. August stattfand, wurde mit dem Referate des Herrn Franz Wichtrei-Wien über „Das neue Gewerbegesetz im Lichte der Schule“ eröffnet. Der Referent begründete die Aufstellung dieses Themas mit der Forderung, dass die Grundsätze des Schulgesetzes auch in anderen Gesetzen zum Ausdrucke kommen müssen, und durch den Hinweis darauf, dass Bestimmungen der alten Gewerbeordnung, welche gegen das Schulgesetz verstoßen, in das neue Gewerbegesetz aufgenommen wurden. Der § 86 desselben gestatte, dass Kinder im Alter von 10—12 Jahren zur gewerblichen Arbeit verwendet werden dürfen, wenn sie einen Erlaubnisschein des Gemeindevorstandes beizubringen imstande sind. Kinder von 12—14 Jahren können selbst diesen entbehren und verfallen, wenn die Eltern es verlangen, schonungslos der Arbeit. Die Ausnützung der körperlichen Kraft der Jugend sei ein Hohn auf unsere Cultur. Der Referent begründet sodann die von ihm aufgestellten Thesen in sehr scharfer, logischer Weise und schließt seine, oft von Beifall unterbrochenen Ausführungen damit, dass er der Hoffnung Ausdruck verlieh, es werde der VIII. allgemeine österreichische Lehrertag, falls er die Thesen annähme, wesentlichen Antheil daran haben, wenn das alte deutsche Sprichwort wieder zu Ehren komme: „Handwerk hat goldenen Boden.“

Zur Debatte ergriffen das Wort die Herren Binstorfer-Wien, Fischer-Maffersdorf und Jessen-Wien. Ersterer wollte von „Kinderarbeit“ überhaupt

Digitized by Google

nichts wissen und begründete seine Ansicht in warmer, überzeugender Sprache. Fischer meinte, die Schule hätte auch die Pflicht, andere als blos gewerbliche Interessen zu fördern, und Jessen polemisirte gegen den zu idealen Standpunkt Binstorfers; man müsse auf dem Boden bleiben, auf dem ein Erfolg überhaupt möglich sei. Durch mäßige und nicht zu lange währende Arbeit werde weder die Aufgabe der Schule noch die Gesundheit der Kinder gefährdet, die traurige Lage vieler Arbeiter aber wesentlich verbessert.

Es werden sodann die Thesen des Referenten in folgender Fassung angenommen:

1. Schule und Gewerbe stehen in mannigfacher Wechselbeziehung; folgerichtig müssen auch die gesetzlichen Grundlagen, auf denen Schule sowol als auch Gewerbe sich aufbauen, im Zusammenhange stehen, sich gegenseitig bedingen und ergänzen.

2. Die gewerbliche Frage kann nicht allein auf dem Wege socialer Organisation ihrer Lösung zugeführt werden, sie ist in erster Linie eine Bildungsfrage.

3. Volks- und Bürgerschule berücksichtigen, soweit damit nicht die allgemeine Aufgabe der Volksschule tangirt wird, in allen Unterrichtsdisciplinen die gewerblichen Interessen. Eine zielbewusste Verallgemeinerung der gewerblichen Schulanstalten (gewerblichen Fortbildungsschulen, Fachschulen etc.) im Anschlusse an die Volksschule ist eine Forderung der Zeit.

4. Das gewerbliche Schulwesen ordnet ein Reichs-Gewerbeschulgesetz.

5. Die Errichtung von Bildungscursen an den bestehenden k. k. Staatsgewerbeschulen für Lehrer gewerblicher Schulanstalten ist eine wesentliche Vorbedingung des Gedeihens des gewerblichen Schulwesens.

6. Den Zeugnissen der gewerblichen Schulanstalten muss eine erhöhtere Bedeutung eingeräumt werden. Die Arbeitsbücher haben eine Auskunft über die Schulverhältnisse des Hilfsarbeiters zu enthalten. Die Freisprechung eines Lehrlings darf nicht erfolgen, wenn derselbe sich überhaupt mit keinem Zeugnisse über den Besuch einer gewerblichen Lehranstalt ausweisen kann — insofern dies möglich war — oder wenn in dem Zeugnisse sein sittliches Betragen als Gewerbeschüler mit „nicht entsprechend" bezeichnet ist.

7. Eine Hauptaufgabe der gewerblichen Genossenschaften ist die Pflege, Förderung und Gründung gewerblicher Schulanstalten.

8. Die Kinderarbeit in den Fabriken und gewerblichen Unternehmungen muss auf das nothwendigste Maß beschränkt werden. Kinder vor vollendetem 14. Lebensjahre dürfen zu regelmäßigen gewerblichen Beschäftigungen nicht herangezogen werden.

9. Jeder Lehrling hat sich bei seiner Aufnahme in die Lehre mit einem Zeugnisse auszuweisen, aus dem ersichtlich ist, dass er seiner Schulpflicht Genüge geleistet hat; dem Lehrherrn ist es nicht gestattet, ohne Beibringung eines solchen einen Lehrling aufzunehmen.

10. Kinder, welche zum Besuche der Schule verpflichtet sind, dürfen in Fabriken nur dann beschäftigt werden, wenn sie in der Volksschule oder in einer von der Schulaufsichtsbehörde genehmigten Schule und nach einem von ihr genehmigten Lehrplan einen regelmäßigen Unterricht von mindestens drei Stunden täglich genießen. Die Arbeitszeit darf sechs Stunden per Tag nicht übersteigen.

Digitized by Google

11. Für Errichtung von Fabriksschulen muss in ausgiebigerer Weise vorgesorgt werden. Auf dem Verordnungswege sind umfassende Bestimmungen über Errichtung, Unterrichtszeit, Unterrichtsdauer, Lehrziel, Lehrplan, Schuldisciplin etc. zu erlassen.

12. Den Gewerbe- und Fabrikinspectoren werde auf das Nachdrücklichste zur Pflicht gemacht, ihre Aufmerksamkeit dem physischen und geistigen Wole der Kinder der Arbeiter und der arbeitenden Kinder zuzuwenden und sorglichst die die Schule betreffenden Bestimmungen der Gewerbeordnung zu überwachen.

13. Das Hausiren und Feilbieten von Waren durch schulpflichtige Kinder ist untersagt (Hausirpatent).

Director Kopetzky-Wien referirte hierauf über das Thema: „Gründung eines allgemeinen österreichischen Lehrerbundes." Es scheint, dass dieses Thema die Seeschlange der österreichischen Lehrertage werden soll. Schon einigemale fasste der österreichische Lehrertag über dasselbe Thema Beschluss, ohne dass bisher ein praktisches Resultat zu Tage gefördert worden wäre. Hoffentlich gelingt diesmal die Gründung des Lehrerbundes und die Frage verschwindet von der Tagesordnung unserer Lehrertage.

Der vom Referenten Kopetzky-Wien begründete und zur Annahme vorgelegte Statuten-Entwurf lautet:

§ 1. Der Allgemeine österreichische Lehrerbund hat seinen Sitz in Wien und besteht aus den sich demselben anschließenden einzelnen Landes-Lehrervereinen, sowie aus jenen anderen Lehrervereinen, denen keine Gelegenheit geboten ist, durch einen Landes-Lehrerverein dem Allgem. österr. Lehrerbunde anzugehören.

Der Allgem. österr. Lehrerbund stellt sich die Förderung des Schulwesens überhaupt, insbesondere aber das einheitliche Zusammenwirken zur geistigen Fortbildung und zur Wahrung der Standesinteressen der österreichischen Lehrerschaft zur Aufgabe. Zu diesem Zwecke finden statutenmäßige Versammlungen statt.

§ 2. Der Eintritt der einzelnen Vereine in den Allgem. österr. Lehrerbund erfolgt auf Anmeldung bei dem Ausschusse desselben. Der Austritt aus dem Bunde geschieht entweder durch schriftliche Meldung oder stillschweigend in den statutenmäßig festgesetzten Fällen.

§ 3. Jeder dem Allgem. österr. Lehrerbunde beigetretene Verein hat das Recht der Wahl von Vertretern zur Beschickung der Delegirtenversammlung, welche in der Regel alljährlich, spätestens alle zwei Jahre einmal in Wien stattfindet.

Jedes Mitglied eines dem Allgem. österr. Lehrerbunde angehörenden Vereines hat das Recht, an der Generalversammlung des Bundes, welche je nach Bedürfnis jedes Jahr oder jedes zweite Jahr einmal in einem Orte der im Reichsrathe vertretenen Länder stattfindet, mit berathender und beschließender Stimme theilzunehmen.

Hingegen hat jeder beigetretene Verein die Verpflichtung, die von der Delegirtenversammlung bestimmten Jahresbeiträge binnen acht Wochen nach Empfang der Aufnahms-Urkunde einzusenden, widrigenfalls der Verein als stillschweigend aus dem Lehrerbunde ausgetreten betrachtet werden müsste.

Das Vereinsjahr beginnt mit dem 1. Jänner.

Digitized by Google

§ 4. Jeder dem Allgem. österr. Lehrerbunde beigetretene Verein wählt, wenn seine Mitgliederzahl unter 200 steht, einen Vertreter; Vereine, welche 200—500 Mitglieder zählen, wählen zwei Vertreter; jene Vereine, deren Mitgliederzahl sich zwischen 500 und 1000 bewegt, wählen drei Vertreter.

Auf Vereine mit 1000—2000 Mitgliedern entfallen sechs und auf alle übrigen Vereine, deren Mitgliederzahl 2000 überschreitet, zehn Delegirte.

Die Zusammenkunft dieser Vertreter bildet die Delegirtenversammlung. Jeder Delegirte hat sich mit einer schriftlichen Bestätigung des betreffenden Vereines über seine Wahl auszuweisen und von seiner berathenden und beschließenden Stimme persönlich Gebrauch zu machen; eine Stellvertretung findet nicht statt. Die Delegirtenversammlung, welche auch den Bundesausschuss wählt, ist nur dann beschlussfähig, wenn von der Zahl der dem Bunde angehörigen Vereine wenigstens ein Drittheil vertreten ist. Die Beschlüsse im Ausschusse, sowie in der Delegirtenversammlung werden mit absoluter Majorität gefasst. Bei Stimmengleichheit ist der Antrag gefallen.

Dringende Fälle berechtigen den Bundesausschuss zum sofortigen Einschreiten gegen nachherige Genehmigung der Delegirtenversammlung.

§ 5. Die Leitung und Vertretung des Bundes besorgt der Bundesausschuss. Derselbe besteht aus dem Vorsitzenden, dessen zwei Stellvertretern, drei Schriftführern, einem Cassier und vier Ausschussmitgliedern.

Der Cassier übernimmt die Geldbeträge und legt der Delegirtenversammlung die Belege über die Verwendung derselben vor. Die Delegirtenversammlung prüft die Rechnungen durch zwei von derselben gewählte Revisoren.

Der Ausschuss entwirft die Geschäftsordnung. Die Functionäre werden in jeder zweiten Delegirtenversammlung neu gewählt. Die Austretenden sind wieder wählbar.

Der Bundesausschuss besorgt die Vorarbeiten zur Delegirten- und Generalversammlung und bestimmt Ort, Zeit und Dauer derselben. Sämmtliche Mitglieder des Ausschusses verwalten ihr Amt als Ehrenamt und beziehen keinerlei Honorar. Jedoch gebürt ihnen für ihre im Vereinsinteresse gemachten Reiseauslagen Ersatz aus der Vereinscasse.

Jedes vom Vereine ausgehende Schriftstück ist vom Vorsitzenden und einem Schriftführer zu unterzeichnen.

§ 6. Anträge auf Abänderung der Statuten müssen wenigstens vier Wochen vor der Delegirtenversammlung dem Bundesausschusse angezeigt werden. Die Beschlüsse über solche Anträge sind nur dann giltig, wenn mindestens zwei Drittheile der anwesenden Mitglieder der Delegirtenversammlung dafür stimmen.

§ 7. Etwaige Streitigkeiten von Vereinsmitgliedern, die aus dem Vereinsverhältnisse entstehen, werden durch ein Schiedsgericht geschlichtet. Zu diesem Zwecke wählt jede der streitenden Parteien zwei Mitglieder, welche sich ein fünftes Mitglied zum Obmanne bestellen. Gegen den Ausspruch des Schiedsgerichts gibt es keine Berufung.

§ 8. Bei Auflösung des Vereins, die nur dann stattfinden kann, wenn sie von der Delegirtenversammlung mit Zweidrittel-Majorität beschlossen wird, bestimmt dieselbe die schließliche Verwendung des Vereinsvermögens.

Herr Planer-Wien ergriff zu dem Thema das Wort, zog sein dem

Digitized by Google

Central-Comité eingesandtes Thema: „Die Zukunft der Lehrertage" herein und schlug einige Thesen desselben zur Annahme vor:

1. Das Fortbestehen der allgemeinen österreichischen Lehrertage ist eine wesentliche Bedingung für das Gedeihen der österreichischen Volks- und Bürgerschule, ein unentbehrliches Mittel zur Hebung des Standesbewusstseins, der materiellen und socialen Stellung des Lehrstandes.
2. Es ist wünschenswert, dass sich ein allgemeiner österreichischer Lehrerbund constituire, dem alle Landes- und die größeren Lehrervereine als Zweigverbindungen angehören mögen und dessen Hauptversammlungen die Fortsetzung der Lehrertage bilden sollen.
3. Bis zur Constituirung des allgemeinen österreichischen Lehrerbundes sollen die Lehrertage von zwei zu zwei Jahren in eine der größeren Städte Österreichs einberufen werden.

Redner beantragt ferner noch, die Versammlung wolle das Wiener Central-Comité mit der Aufgabe betrauen, unter Anwendung aller gesetzlich zulässigen Mittel die behördliche Genehmigung der Statuten des Lehrerbundes anzustreben, sowie dasselbe zu beauftragen, auch in Zukunft die Lehrertage einzuberufen. Alle diese Anträge werden angenommen.

Herr Krautmann-Wien stellt den Antrag, die Versammlung möge beschließen, dass es in den Thesen des Herrn Planer statt allgemeiner österreichischer Lehrertag heißen möge: „Allgemeine Versammlungen deutscher Lehrer in Österreich", da sich ja, wie die Erfahrung lehrt, an den sogenannten allgemeinen österreichischen Lehrertagen nur Deutsche betheiligen.

Bei der hierauf folgenden Abstimmung wurden die Bezeichnungen „Deutsch-österreichischer Lehrertag" und „Deutsch-österreichischer Lehrerbund" mit großer Majorität angenommen und ebenso der Statutenentwurf — der nun freilich manche Änderung hatte erfahren müssen — genehmigt. Auch wurde dem Wiener Central-Comité das Mandat zur Durchführung der gefassten Beschlüsse ertheilt.

Zum letzten Thema, welches auf der Tagesordnung stand: „Die Bezirksschulaufsicht", sprach Referent, Frisch-Klagenfurt, leider schon vor einem etwas müden Publicum. Er besprach zunächst die Eigenschaften, die ein Schulinspector haben soll, bedauert, dass diese Functionäre häufig aus dem Kreise der Geistlichen und Mittelschullehrer entnommen werden, welche einerseits für die Volksschule nicht das nöthige Verständnis, andererseits auch nicht die nöthige Selbstständigkeit besitzen. Daraus erklären sich eben auch die Schädigungen der Schule seitens dieser Institution, mit welcher nicht experimentirt werden sollte. Besonders schädlich wirke das Provisorium im Amte eines Inspectors, und es sei daher das Verlangen nach ständigen Inspectoren aus dem Kreise der Volksschullehrer ein gerechtfertigtes, nicht blos, weil Landtage und Gemeinden sie bereits oft genug verlangt haben, sondern auch darum, weil dadurch dem Bestreben der clericalen Partei, sich wieder der Schulaufsicht zu bemächtigen, ein Riegel vorgeschoben werde. — Es werden folgende vom Referenten aufgestellte Thesen einstimmig angenommen:

1. Die Bezirksschulaufsicht kann ihrer Aufgabe in vollem Umfange nur dann gerecht werden, wenn die Träger derselben mit einer tüch-

Digitized by Google

tigen allgemeinen Bildung eine vorzügliche praktische und theoretische Berufsbildung verbinden.

2. a) Unter Wahrung dieses Grundsatzes sind die Bezirksschulinspectoren ausschließlich dem Kreise der Volksschulen und Lehrerbildungsanstalten zu entnehmen.
   b) Das Bezirksschulinspectorat darf nicht als Nebenamt versehen werden; es sind vielmehr, gleichwie es in den Nachbarstaaten mit Erfolg geschehen ist, ständige Bezirksschulinspectoren einzusetzen und denselben solche Bezüge anzuweisen, dass sie ihrem wichtigen Berufe ganz anzugehören in der Lage sind; zu letzterem Behufe sind ihnen auch Hilfskräfte zuzuweisen, welche sie von den Schreibgeschäften nach Möglichkeit zu entlasten haben.
3. So lange das gegenwärtige Provisorium besteht, ist es nothwendig, dass bei Ernennung der Bezirksschulinspectoren in allen Ländern bestimmte Zeiträume festgesetzt und eingehalten werden.

Damit war das Programm des VIII. allgemeinen österreichischen Lehrertages erledigt, und nachdem der Vorsitzende Worte des Dankes und der Freude über den würdigen Verlauf der Verhandlungen gesprochen, schloss er mit einem „Auf ein frohes Wiedersehen beim neunten Lehrertage" die Versammlung.

---

In den **Nebenversammlungen** wurde verhandelt: über die Kindergärten, über die Bürgerschulen, über die confessionellen Privatschulen, über die Dienstalterszulagen der Lehrer, über die Selbsthilfe der Lehrer, über die Herstellung physikalischer und chemischer Apparate. Obwol auch diese Nebenverhandlungen manches Interessante und Lehrreiche darboten, können wir doch — wegen der Knappheit des uns zur Verfügung stehenden Raumes — nicht auf sie eingehen. Glücklicherweise dürfte unserem Berichte binnen kurzer Zeit von anderer Seite eine allen Ansprüchen genügende Ergänzung folgen, von welcher die Leser des Pädagogiums jedenfalls Notiz erhalten werden.

Hervorheben wollen wir aber nochmals, dass der Verlauf der Reichenberger Lehrerversammlung im großen und ganzen, namentlich wenn man die Ungunst der Zeitverhältnisse erwägt, als ein sehr glücklicher bezeichnet werden muss. Es waren unvergessliche Tage für alle, die sie mit erlebt haben, und schießt auch der Same, der dort gestreut wurde, nicht gleich in Halme, reifen auch für uns keine Früchte aus dieser Saat — sie ist trotzdem nicht vergeblich gewesen — die Zukunft wird ernten, wo wir gesäet.

Österreichs Lehrer kennen das Wort: „Wir können warten", sie haben es oft bewiesen, so energisch sie auch protestirt haben gegen sündhafte Verschleppungen der ernstesten Angelegenheiten; Österreichs Lehrer mögen künftig die Worte des Mannes, der so viel zur Gestaltung unseres Schulwesens beigetragen, als Motto führen, jene Worte, mit denen der Mann seine Rede am Reichenberger Lehrertage schloss:

„Nie abwärts und rückwärts, stets aufwärts und vorwärts!"

---



Digitized by Google

## Die Lehrmittelausstellung des Lehrertages.

Beim Durchschreiten der Räumlichkeiten des k. k. Ober-Realgymnasiums, in welchem die sehr reichhaltige und sehenswerte Lehrmittelsammlung untergebracht ist, fällt es zuerst angenehm auf, dass zahlreiche Ausstellungsobjecte von Lehrpersonen selbst hergestellt sind, ein Beweis, mit welcher Liebe, Begeisterung und Hingabe die österreichischen Lehrer ihrem Berufe sich widmen.

In der Ausstellung sind vertreten: Die Spiel- und Beschäftigungsgaben des Kindergartens, die Anschauungsmittel der Volks-, Bürger- und Mittelschule und der Lehrerbildungsanstalt.

Es ist hier selbstverständlich nicht möglich alle ausgestellten Objecte eingehend zu besprechen, und dies ist wol auch nicht nöthig, weil ja viele derselben längst beim Unterricht benützt werden, auch bei anderen Ausstellungen schon zu sehen waren. Wir müssen uns im wesentlichen auf neue Erscheinungen und auf weniger bekannte Objecte beschränken.

Zunächst sind es die von Herrn Gustav Trupka, Lehrer in Prossnitz, mit großem Fleiße und Verständnisse gearbeiteten Pläne und Karten für den heimatkundlichen Unterricht, die unsere Aufmerksamkeit fesseln. Der Verfasser führt den ganzen Stoff dieses Unterrichtsgegenstandes in sauber auf Naturpapier gezeichneten Karten vor. Dieselben werden auch von Schülern auf stigmographischen Blättern entworfen. Vom Plane des Schulzimmers ausgehend, kommt er — fortwährend mit den Schülern zeichnend — zur Karte der Umgebung des Schulortes und dann der des Kronlandes, von dem dann politische, Fluss-, Gebirgs- und Eisenbahn-Karten entworfen werden. Sehr instructiv sind die Karten, die Entwickelungsgeschichte der österreichisch-ungarischen Monarchie darstellend. Es sind deren dreizehn, und sie reichen bis in die neueste Zeit herauf.

Für weitere Kreise interessant und lehrreich dürfte die Arbeit der Wiener Industrielehrerin, des Fräuleins Luise Prokesch sein.

Es ist dies eine Collection systematisch geordneter weiblicher Handarbeiten, welche den bei diesem Unterrichtsgegenstande einzuschlagenden Lehrgang von der I. bis zur VIII. Classe der Volks- und Bürgerschulen in sehr instructiver Weise darstellt. Lehrstoff, Lehrziel, Zeiteintheilung, Material etc. für jede Arbeit und kurze, gründliche Anleitungen über den Beginn derselben ist auf je einer Tafel (für jedes Schuljahr) ersichtlich gemacht.

Sehr sehenswert sind auch die mit großem Fleiße ausgeführten Schulwandtafeln für den botanischen Unterricht, welche von dem Prager Lehrer F. Fellner zur Ausstellung gebracht wurden.

Ferner begegnen wir den Original-Kindergartenspielen von Carl Schellner, welcher seit einer Reihe von Jahren unermüdlich bestrebt ist, Neues und Gutes für den Kindergarten zu finden und herzustellen.

Digitized by Google

Sehr interessant ist die in einem Saale übersichtlich zusammengestellte Lehrmittelsammlung einer Volks- und Bürgerschule. Diese Sammlung wurde aus den Inventarien der Communalschulen Reichenbergs, der protestantischen Schule daselbst, der Maffersdorfer und Liebenauer Schule zusammengestellt. Es wird freilich noch lange währen, bis jede Schule in Österreich sich einer solchen Mustersammlung erfreuen wird.

In einem zweiten Saale befinden sich die an den Wiener Volks- und Bürgerschulen in Verwendung stehenden Lehrmittel; auch College Dorn hat seinen Zeichen-Apparat zur Demonstration der perspectivischen Erscheinungen hier ausgestellt.

Die schönen Kartenwerke von Artaria & Comp., die Karten des Prof. Trampler, die wol einzig dastehen, liegen hier auf und finden ungetheilten Beifall.

An den Wänden des Corridors befinden sich die Wandtafeln für den Handarbeits-Unterricht von M. Godei, eine fleißige, originelle und gewiss verdienstliche Arbeit, die keiner Mädchenschule fehlen sollte. (Verlag von Julius Klinkhardt.)

Sehr hübsch präsentirte sich der Zeichensaal, in dem der gesammte Lehrapparat der Lehrerbildungsanstalt zur Schau gestellt war.

Es wäre noch manches anzuführen, manches verdiente eine eingehendere Würdigung — aber weder ließen uns die bewegten Tage der Lehrerversammlung die nöthige Zeit zu einem gründlicheren Studium, noch auch stünde uns jetzt der nöthige Raum zu Gebote, alles nach Gebür zu würdigen. Eines Mannes aber müssen wir schließlich noch gedenken, eines Mannes, der keine Mühe, keine Zeit, keine Kosten gescheut hat, um die Lehrmittelsammlung sehenswert zu gestalten, des Herrn Gymnasialdirectors Wolf in Reichenberg, dem alles Lob und die dankbarste Anerkennung gebürt.



Digitized by Google

# Pädagogische Rundschau.

*Von **Franz Frisch**-Klagenfurt.*

Wachsende Elementarbildung in Elsass-Lothringen. Die officiellen Ausweise über den Bildungsstand der Ersatzmannschaften aus dem Reichslande, welche dem deutschen Heere eingereiht werden, constatiren einen stetig wachsenden Fortschritt. Während noch im Ersatzjahre 1876/77 5 % der elsass-lothringischen Recruten aller Schulbildung entbehrten, stellt sich diese Zahl nach dem letzten Ausweis (über 1881/82) nur noch auf 1·3 %.

Schulflüchtlinge. Während Hessen eine achtjährige Schulpflicht eingeführt hat, ist die Dauer derselben im Großherzogthum Weimar und in Baiern nur auf 7 Jahre normirt. In den hessischen Gegenden nun, welche an die letztgenannten Länder grenzen, zeigt sich nicht selten die Erscheinung, dass die jungen Leute nach Vollendung des siebenten Schuljahres bei baierischen oder weimarischen Bauern in Dienst treten, um auf diese Art der Schulluft ein Jahr früher zu entgehen.

Geschichten aus München. Die Hauptstadt an der Isar ist im Besitze von fünf Simultanschulen, neben denen auch confessionelle Schulen bestehen. Jedem Vater, der Anstand nahm, seine Kinder in eine simultane Anstalt zu schicken, stand seit jeher der Weg der Dispens offen, von einem eigentlichen Zwang konnte also nie die Rede sein. Gleichwol war des Gezeters der clericalen Stadtväter, die seit einiger Zeit die Herrschaft üben, kein Ende, und Anfang April d. J. beschloss der Stadtmagistrat, vom Schuljahre 1882/83 ab die Simultanschulen gänzlich zu beseitigen. Da geschah es nun, dass die k. Kreisregierung unter dem 25. Juli dem Antrage des Magistrates die Bestätigung versagte. Das einzige Zugeständnis, das sie machte, besteht darin, dass fortan auch das Einschreiten um die vorhin erwähnte Dispens in Wegfall kommt. — Dieser Fall zeigt wieder deutlich die schwankende Basis, auf welche die Schuleinrichtungen in solchen Ländern gestellt sind, wo entweder gar kein oder nur ein lückenhaftes Schulgesetz besteht und dieser Mangel durch den Apparat der Administration, durch Verordnungen, Erlässe u. dgl. ausgeglichen werden muss. Glücklicherweise gibt es in München noch Leute, welche gegenüber der clericalen Majorität der Gemeindevertretung ihre Unabhängigkeit zu behaupten verstehen: bei Eröffnung des neuen Schuljahres haben die Simultanschulen ein so ansehnliches Schülercontingent erhalten, dass ihr Bestand gesichert ist.

Charakteristisch für die geistige Befähigung der erwähnten Majorität ist der von ihr neuerlich gefasste Beschluss, bei Ernennung der städtischen Oberlehrer lediglich das Dienstalter der Candidaten in Betracht zu ziehen. Ein

Digitized by Google

Erlass der k. Kreisregierung corrigirte jedoch dieses Princip, indem derselbe betonte, dass auch die Befähigung der Bewerber in Rechnung gebracht werden müsse.

Papierene Bestimmungen. Das österreichische Reichsvolksschulgesetz von 1869 enthält die Bestimmung, dass nach je drei Jahren in jedem Lande eine sogenannte Landeslehrerconferenz, d. i. eine Versammlung von Abgeordneten der amtlichen Bezirksconferenzen, unter dem Vorsitz eines Landesschulinspectors stattzufinden habe. Die Aufgabe dieser Versammlungen besteht darin, über die von der Landesschulbehörde vorgelegten Fragen Gutachten abzugeben, über die Mittel, welche das Volksschulwesen fördern, zu berathen, ferner über jene Angelegenheiten, welche Rechte, Pflichten und Verhältnisse der Lehrerschaft betreffen. — In Böhmen fühlt man sich jedoch nicht veranlasst, diese gesetzliche Bestimmung zu achten. Die erste, 1875 in diesem Lande, und zwar in zwei Versammlungen (deutsch und czechisch) abgehaltene Conferenz hat nämlich bis heute keine Nachfolge bekommen. — Noch charakteristischer sind die Dinge in Triest, wo vor wenigen Wochen die erste Bezirksconferenz der Lehrer der dortigen italienischen Schulen stattfand, obschon § 45 des Reichsvolksschulgesetzes vorschreibt, dass in jedem Schulbezirk mindestens einmal jährlich eine solche Conferenz abzuhalten ist.

Eine gute Einrichtung. Die Stadt Gera hat eine „Novität" zu verzeichnen, die der Gesundheit der dortigen Schuljugend förderlich sein wird. Sie besteht darin, dass den Kindern während der Freiviertelstunde gegen vorher gelöste Marken ein Glas Milch verabfolgt wird; arme, schwächliche Kinder erhalten diese Erfrischung unentgeltlich, auf Kosten der Stadt.

Erbauliches aus Russland. Wie elend es mit der Schulbildung im absoluten, heiligen Russland heute noch aussieht, beweisen einige trockene Zahlen. Im Gouvernement Kostroma wachsen $95^1/_2\,\%$, im Gouvernement Samara $93\,\%$, im Gouvernement Tambow $92^1/_2\,\%$ sämmtlicher Kinder ohne jeglichen Unterricht auf; die stolze, vielthürmige Zarenstadt Moskau schickt kaum $12\,\%$, ja selbst die „moderne" Hauptstadt Petersburg nur $41\,\%$ der Kinder zur Schule.

Spanien. Wie vor kurzem eine große Versammlung schwedischer Lehrer dadurch geehrt wurde, dass der König an derselben theilnahm, und wie vor Jahresfrist der Großherzog von Baden der in Karlsruhe tagenden allgemeinen deutschen Lehrerversammlung durch längere Zeit anwohnte, so begab sich auch der König von Spanien in den nnlängst zn Madrid abgehaltenen Lehrercongress und gab in einer Rede sein lebhaftes Interesse für das Schulwesen kund. Er sprach die Versicherung aus, dass er bestrebt sein werde, Spaniens Lehrer auf dieselbe Stufe der Bildung und Besoldung zu bringen, auf der sich die der übrigen Nationen Europas befinden, und betonte schließlich, dass nach seiner festen Überzengnng die Unwissenheit schlimmer sei als die Sclaverei. — Auf dem erwähnten Congress, an dessen Berathungen sich neben Volksschullehrern zahlreiche Gelehrte betheiligten, hatte sich auch der berühmte spanische Tribun Dr. Emilio Castelar eingefunden. Er hielt am Schlusstage eine ungemein wirksame Rede voll südländischen Feuers. Sein Thema war „die Erziehung der Kinder". Er feierte die erziehliche Macht der Mutter, deren Liebe, Zärtlichkeit und heilige Inspiration, die allein von der Mütterlichkeit verliehen wird, der Mann niemals zn ersetzen vermöge. Castelar ver-

Digitized by Google

abscheut die Barbarei der Lehrer; „der Lehrer", ruft er mit Emphase, „der in der einen Hand die Ruthe, in der andern die palmeta (das zum Schlagen dienende Lineal) hält — er ist der letzte Abglanz des absoluten Königs und des verfluchten Inquisitors, darum verabscheue ich ihn". Aber vor dem Wirken des rechten Lehrers empfinde er hohe Verehrung; er erklärte, keine der materiellen Belohnung und der moralischen Unterstützung so würdige Arbeit zu kennen, wie es diejenige eines Mannes ist, der die neuen Generationen liebevoll auf die Kämpfe des Lebens vorbereitet. Aber es thut auch noth, dass bei der Erziehung des Kindes die Eigenthümlichkeiten des Landes, in dem es lebt, sein Temperament und seine Anlagen in Betracht gezogen werden, dass man ihm einen tieferen und zarten Familiensinn, Liebe zur Kunst einpflanze, dass man es aber fern halte von Intoleranz und Fanatismus. „Lehret das Kind, dass jeder religiöse Glaube ohne Moralität nichts gilt, dass das Scapulier kein Sicherheitsbrief für die Sünde ist; erweckt in ihm das rege Bewusstsein der Pflicht; flößt ihm die Liebe zu der Wissenschaft ein, den Wunsch, zu wissen, die Überzeugung von der Nützlichkeit der Kenntnisse; überzeugt es, dass der größte Genuss des Menschen im Wirken des Guten besteht." — Thatsächlich beginnt man in Spanien dem Volksunterrichte alle Aufmerksamkeit zu widmen. Soeben liegt ein Decret vor, welches die Einrichtung der Kleinkinderschulen regelt, an welchen nur geprüfte Lehrerinnen wirken sollen, die ihre Ausbildung in einem besonderen, mit der Normalschule in Madrid verbundenen Cursus erlangen können. Es werden in demselben folgende Gegenstände gelehrt: 1. Die Elemente der Physiologie und der Psychologie in ihrer Anwendung auf die Erziehung der kleinen Kinder; leitende Grundsätze von Fröbels Methode und Angaben über die Einrichtung von Kleinkinderschulen in den andern Ländern und über das daselbst befolgte Unterrichtsverfahren. 2. Die Elemente der Naturwissenschaften mit besonderer Berücksichtigung der Belehrungen über die Dinge (leçons de chose) und der Anwendung dieser Wissenschaften in den Handarbeiten, im Gartenbau und bei den Spielen; Fertigkeiten, welche den Kindern beigebracht werden können. 3. Allgemeine Grundsätze der Moral und des Rechts zu demselben Zweck und mittels desselben Verfahrens. 4. Spanische Sprache, mit Sprach- und Aufsatzübungen. 5. Gesang. 6. Französische Sprache. 7. Praktische Übungen in allen Fächern sowol in der Classe als mit den Schülern der Übungsschule.

Der erste Fröbel'sche Kindergarten in Portugal wurde am 20. April c. in Lissabon unter Beisein des königlichen Hausministers eröffnet. Die Zahl der angemeldeten Kinder war so groß, dass kaum die Hälfte derselben aufgenommen werden konnte.

Frankreich. In allen romanischen Ländern wird namentlich in jüngster Zeit der körperlichen Erziehung alle Aufmerksamkeit zugewandt, und dabei wird wol auch — wir gedenken vor allem der französischen Schulbataillone, die an Elementar- und Mittelschulen mit Bewilligung des Präfecten errichtet werden können — übers Ziel geschossen. Aber jedenfalls ist der Ernst, mit dem man speciell in Frankreich dem Turnunterricht die Wege ebnet, der Beachtung wert. So hat das Ministerium des öffentlichen Unterrichtes die Verfügung getroffen, dass für jene Lehrer, welche mit dem Turnen nicht vertraut sind, während der Ferien an allen Lehrerseminaren besondere Curse abgehalten

Digitized by Google

werden. Die Frequentanten derselben erhalten freie Wohnung und Verpflegung und die Vergütung der Reisekosten.

Italien. An die italienische Volksschullehrerschaft erging vor kurzem von Mailand aus die Aufforderung, Vereinigungen zu bilden, die in gegenseitige Verbindung treten sollen. — Ende September d. J. functionirte zum erstenmale ein vom Minister Baccelli erfundener Apparat zur Anspornung des Ehrgeizes der Gymnasiasten. Derselbe besteht in einer Prüfungs-Commission, vor welcher sich diejenigen Absolventen, denen die Maturitätsprüfung erlassen wurde, zu einer bekannt gegebenen Zeit einfinden können, um sich einer „Wettprüfung" zu unterziehen. Diese umfasst die Anfertigung eines italienischen Aufsatzes, dessen Thema unmittelbar vor Anfang der Clausur-Prüfung aus einer Anzahl von Stoffen, die vom Examen-Collegium festgesetzt wurden, durch das Los bestimmt wird. . Die besten Arbeiten werden durch goldene Medaillen oder Diplome ausgezeichnet, welche den Siegern feierlich überreicht werden.

Schweiz. Während in Österreich und Deutschland den Realschul-Abiturienten das Studium der Medicin nicht zugänglich ist, können nach der schweizerischen Prüfungsordnung für Ärzte vom Jahre 1880 und dem im darauffolgenden Jahre publicirten Anhang hierzu die Schüler solcher höheren Lehranstalten, deren Abgangszeugnisse zum Eintritt in das eidgenössische Polytechnicum berechtigen und welche zwei fremde neuere Sprachen treiben, bei dem Eintritt in das ärztliche Studium und Examen von der Kenntnis des Griechischen dispensirt werden. Es ist demnach den Abiturienten deutscher Realgymnasien (früherer Realschulen I. Ordnung) vollständig die Möglichkeit geboten, sich dem Studium der Medicin auf den schweizerischen Hochschulen zu widmen.

Vom Schulwesen Neu-Österreichs. In der bosnischen Abtheilung der Ausstellung in Triest war auch eine statistische Übersicht über die Schulverhältnisse Bosniens und der Herzegowina exponirt. Danach gibt es dort zusammen 637 Schulen. Das Realgymnasium in Serajewo hatte im Schuljahre 1881/82 117 Schüler, darunter einen nicht unansehnlichen Percentsatz Muhamedaner. Der Schulbesuch lässt natürlich noch recht viel zu wünschen übrig, steht doch selbst im Bezirk Serajewo, der den weitaus besten Schulbesuch ausweist, die Zahl der schulfähigen zur Zahl der schulbesuchenden Jugend im Verhältnis 2·7 : 1.

Zur Schriftenfrage. In der Schweiz macht sich seit einiger Zeit eine Bewegung bemerkbar, welche die successive Entfernung der sogenannten deutschen Schrift erstrebt. So traf unlängst der Regierungsrath von Solothurn eine Verfügung, welche für den Druck aller neuen Lehrmittel die Antiquaschrift und die allmähliche Einführung der Lateinschrift als Schreibschrift in die Primarschule anordnet.

Eine weiße Schreibtafel. Nach der Meinung vieler Fachmänner ist eine keineswegs nebensächliche Mitursache der zunehmenden Kurzsichtigkeit der Schuljugend in der Verwendung der schwarzen Handtafeln zu suchen. Nunmehr wird von manchen Lehrervereinen eine weiße Tafel empfohlen, die in Pilsen (Böhmen) aus einem harten, steinartigen Material hergestellt wird. Sie ist mit einem Rahmen versehen, das Beschreiben kann mit jeder Art von Bleistift geschehen, zum Verwischen dient ein gewöhnlicher feuchter Schwamm;

Digitized by Google

sie ist unzerbrechlich und verhältnismäßig billig, 20—30 Kreuzer ö. W. per Stück.

Erziehung zur Arbeit. Am 5. November d. J. wurde in einer Volksschule des Bezirkes der Stadt Wien eine von dem humanitären Vereine „Zukunft" gegründete Knabenbeschäftigungs-Anstalt eröffnet. Wir wünschen Glück und werden nicht versäumen, über die zu erhoffenden Erfolge dieses menschenfreundlichen Unternehmens zu berichten.

Der 13. deutsch-amerikanische Lehrertag. In den letzten Julitagen c. empfing die „Königin der Seen", das im Laufe dieses Jahrhunderts aus einem armseligen Orte zu einer Stadt von weit über hunderttausend Einwohnern emporgewachsene Buffalo im Staate New-York, die Angehörigen des deutsch-amerikanischen Lehrerbundes, welche sich zum dreizehnten Male versammelten, um dem schönen Ziele des Bundes näher zu kommen, das in der Pflege der deutschen Sprache und Literatur, in der Einführung der naturgemäßen, entwickelnden Lehrweise in die Schulen, in der Erziehung wahrhaft republikanischer Staatsbürger, sowie in der Wahrung der geistigen und materiellen Interessen der Lehrer besteht. Die Thätigkeit dieses Bundes ist eine erfolgreiche; denn ganz abgesehen von den wolthätigen Anregungen, welche die Lehrer aus seinen Berathungen empfangen, beeinflussen seine Beschlüsse die Maßnahmen der Schulbehörden und lenken die Aufmerksamkeit der Bevölkerung auf das Gebiet der Erziehung und des Unterrichtes; ihm ist auch wesentlich die Entstehung und die glückliche Entwickelung des nationalen deutsch-amerikanischen Lehrerseminars in Milwaukee zu danken. Daher freuen wir uns über den glücklichen Verlauf der dreizehnten Versammlung der Vorkämpfer „nicht etwa für einen deutsch-amerikanischen Nativismus, sondern für die Erhaltung und Pflege der deutschen Sprache neben der englischen", einer Versammlung der „Reformatoren der alten englischen Abrichtungsmethode". Näheres in der nächsten Nummer.

Verantwortlicher Redacteur: M. Stein. Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.

Digitized by Google

## Kritik der Geisterseherei.

Nach Immanuel Kants Schrift: „Träume eines Geistersehers, erläutert durch Träume der Metaphysik."

*Ein Vortrag von Prof. Dr. **Fritz Schultze**-Dresden.*

(Schluss.)

### V.

### Die kritische Widerlegung der Geisterseherei.

Bisher haben wir die Existenz von Geistern nicht blos unbewiesen vorausgesetzt, sondern auch gethan, als ob das Wesen derselben uns ganz genau bekannt wäre. Jetzt aber ist die neue, kritische Frage aufzuwerfen, ob wir denn über das Wesen der Geister wirklich so genau unterrichtet sind, dass wir es mit Sicherheit in seinen Merkmalen bestimmen können. Was ist denn ein Geist? Was wissen wir Genaues über das Wesen eines Geistes? Dies Problem ist, wie Kant sagt, „ein verwickelter metaphysischer Knoten, den man nach Belieben auflösen oder abhauen kann." Denn, fährt er fort, „wenn alles dasjenige, was von Geistern der Schulknabe herbetet, der große Haufen erzählt und der Philosoph demonstrirt, zusammen genommen wird, so scheint es keinen kleinen Theil von unserem Wissen auszumachen. Nichtsdestoweniger getraue ich mich zu behaupten, dass, wenn es jemand einfiele, sich bei der Frage etwas zu verweilen: was denn das eigentlich für ein Ding sei, wovon man unter dem Namen eines Geistes so viel zu verstehen glaubt, er alle diese Vielwisser in die beschwerlichste Verlegenheit versetzen würde. Das methodische Geschwätz der hohen Schulen ist oftmals nur ein Einverständnis, durch veränderliche Wortbedeutungen einer schwer zu lösenden Frage auszuweichen, weil das bequeme und mehrentheils vernünftige: Ich weiß nicht, auf Akademien nicht leichtlich gehört wird."

Beweisen, dass es immaterielle Geister gibt, können wir, wie sich bereits herausgestellt hat, ebensowenig, wie, dass es keine gibt. Aber da jedermann das Wort: Geist und Geister im Munde führt



Digitized by Google

und dasselbe in tausenden von Erzählungen und Geschichten eine so große Rolle spielt, so wird man doch wenigstens wol feststellen können, ob man eine klare Vorstellung, und welche Vorstellung man mit diesem Worte verbindet.

Nun tritt uns bei dem Begriff „Geist“ sogleich eine große und sogar unüberwindliche Schwierigkeit entgegen. Eine klare und deutliche Vorstellung kann man sich offenbar nur von einem Gegenstande bilden, der unserem Bewusstsein als eine erfahrungsmäßige Anschauung in Zeit und Raum entgegengetreten ist. Angenommen, man verlangte von uns, dass wir uns eine klare Vorstellung von einem Manne machten, von dem wir niemals etwas gesehen hätten, so wäre das unmöglich. Aber doch hätten wir dabei den Vortheil, zu wissen, dass dieser Mann als ein Mensch die allgemeinen Eigenschaften eines Menschen haben müsste, dass er also menschliche Gestalt, Sinnesorgane, Glieder u. s. w. besitze. Die Geister aber sind uns als erfahrungsmäßige Anschauungen in Raum und Zeit niemals gegeben, noch können sie als immaterielle Wesen es jemals sein. Als solche immaterielle Wesen haben sie auch nicht irgendwelche Eigenschaften des Materiellen, mithin auch nicht die Gestalt und Beschaffenheit der Menschen, noch irgend eines materiellen Wesens. Wie könnten wir uns also eine klare Vorstellung von ihnen bilden? Jede anschauliche Form, unter der wir sie vorstellen könnten, wäre eine Form aus der materiellen Welt in Zeit und Raum, also keine Form für die immateriellen Geister. Eine anschauliche Vorstellung von ihnen ist also durchaus unmöglich, und wir müssten daher schon zufrieden sein, wenn wir wenigstens einen widerspruchsfreien und gesicherten Begriff von ihnen gewinnen könnten. Das eben wollen wir nun versuchen.

Hinsichtlich der Begriffsbestimmung der Geister ist man darin einverstanden, dass dieselben immaterielle, mit Vernunft begabte Wesen sind. Auch die Menschen sind vernunftbegabte Wesen, und wir könnten uns also die Geister, insofern sie denkende Wesen wären, nach der Analogie der uns bekannten Menschen wol vorstellen. Was sind sie aber als immaterielle Wesen? Was bedeutet das Wort „immateriell“?

Machen wir uns zunächst klar, was wir unter „materiell“ verstehen. Einen Block Eisen nennen wir ein materielles Ding. Welches sind nun die allgemeinen Eigenschaften dieses Stückes Materie? Der Block erfüllt erstens einen bestimmten Raum und, solange er denselben einnimmt, kann nichts anderes in demselben Raume liegen. Als räumlich hat er zweitens irgend eine Figur und Gestalt; er ist

Digitized by Google

entweder eine Kugel oder ein Würfel oder eine Walze u. dgl. m. Drittens leistet er je nach seinem Gewichte einen gewissen Widerstand, der allemal nur durch eine größere Kraft, als er selbst ausübt, überwunden werden kann. Dieses Gewicht ist der Ausdruck seiner Schwerkraft, und Schwerkraft zu besitzen, ist also seine vierte Eigenschaft. Fünftens endlich ist er undurchdringlich; es ist unmöglich, dass etwas durch ihn hindurchgehe, ohne dass seine Theile aus dem Wege weichen müssten; ein Keil z. B. kann nicht durch ihn hindurchgetrieben werden, wenn nicht so viele seiner Theile heraus und beiseite geschoben werden, als der Keil für sich selbst Raum nöthig hat. Raumerfüllung, Gestalt, Widerstandskraft, Schwerkraft und Undurchdringlichkeit sind also die allgemeinen Eigenschaften des Materiellen.

Die Geister als immaterielle Wesen würden also keine dieser Eigenschaften besitzen, und um den Begriff des Immateriellen zu bilden, müssten wir also in allen Stücken das Gegentheil jener materiellen Eigenschaften setzen. Sehen wir zu, ob wir auf diesem Wege einen klaren Begriff in unserem Denken erreichen. Die Geister als immaterielle Wesen würden erstens nicht den Raum erfüllen. Wenn also z. B. auch noch so viele Geister in einem Zimmer wären, so würde dadurch doch den darin befindlichen materiellen Dingen nicht der geringste Raum weggenommen werden. An derselben Stelle und in demselben Raume also z. B., in welchem der Block von Eisen liegt und an welchem nicht zugleich irgend ein anderes materielles Ding z. B. ein Stück Holz sich befinden kann, würden gleichwol unzählige Geister sich befinden können, ohne dass deshalb ein einziges Eisentheilchen Platz zu machen und verschoben zu werden brauchte. Ich frage nun, ob wir uns das klar und deutlich denken können, etwa wie den Satz, dass 2 mal 2 gleich 4 ist; ob wir uns vorstellen können, dass, wo etwas liegt und steht, zugleich ein anderes liegen und stehen kann? Es widerstreitet vielmehr aller unserer Vorstellungsfähigkeit, und kein Mensch kann sich von der Eigenschaft immaterieller Wesen, nicht Raum zu erfüllen, einen klaren Begriff bilden.

Das immaterielle Wesen erfüllt keinen Raum; somit hat es keine Grenzen im Raum, keine räumlichen Grenzen d. h. keine Figur und Gestalt. Die immateriellen Geister sind also durchaus gestaltlos. Das ist nicht so zu verstehen, als ob sie wie Proteus ihre Gestalt nur fortgesetzt wechselten, nein, Gestalt haben sie überhaupt nicht. Die Vorstellung „Gestalt“ und alles, was mit ihr zusammenhängt, passt nur auf materielle Naturen, nicht auf die Geister. Da wir Menschen



Digitized by Google

aber uns jedes Wesen unter irgend einer Gestalt vorstellen müssen, so können wir mithin ein gestaltloses Wesen uns in keiner Weise denken; wir können uns also auch von immateriellen Geistern, da dieselben gestaltlos sein müssen, keinen klaren Begriff bilden. Und hier tritt uns auch noch ein fundamentaler Grund gegen die Möglichkeit jeder Erscheinung von Geistern, selbst wenn dieselben existiren sollten, entgegen. Da sie ohne jede Gestalt sind, so können sie den Menschen offenbar unter keinerlei Gestalt erscheinen. Erschienen aber wirklich Geister als Gestalten, so wären sie eben keine Geister mehr, sondern materielle Wesen wie der Mensch, die als solche in das gewöhnliche zoologische System gehörten, mithin auch alle Wesenseigenschaften der Materie theilten und demnach auch in ihrer Form nicht ewig und unvergänglich wären.

Als immaterielle Wesen hätten die Geister drittens keine Widerstandskraft. Nun kann auf materielle Dinge, welche, als solche, Einwirkungen widerstehen, jede Einwirkung nur ausgeübt werden durch einen größeren Widerstand, als sie selbst leisten, welchem sie selbst nicht gewachsen sind. Sie wirken also und empfangen Wirkungen nur durch Widerstände d. h. durch Druck und Stoß, wodurch die Theile der Materie in Bewegung gesetzt und somit verändert werden. Ein Stück Eisen z. B. vermag ich nur zu bewegen und zu formen, wenn meine Widerstandskraft d. h. meine Druck- und Stoßkraft größer ist als die seinige mir gegenüber. Wer überhaupt keine Widerstandskraft besitzt, kann also auch nicht drücken und stoßen, mithin auf die Materie nicht einwirken. Da nun die immateriellen Wesen keine Widerstandskraft besitzen, so ist es auch klar, dass sie nicht die geringste Einwirkung auf materielle Dinge ausüben können. Wenn der moderne Spiritismus seine spirits nicht blos Schreibfedern, sondern Tische und Stühle bewegen lässt, so können diese spirits keine immateriellen Geister, müssen vielmehr Wesen mit Muskeln, Fleisch und Blut sein, als welche sie denn auch oft genug entlarvt worden sind. Umgekehrt würden die Geister, da sie einer materiellen Einwirkung nicht unterliegen, von materiellen Wesen auch nicht den geringsten Einfluss erfahren. Also würde auch kein Medium jemals auf sie einwirken können.

Die Geister sind viertens nicht mit Schwerkraft begabt. Wenn sich also auch Millionen Geister auf eine noch so kleine Wageschale setzten, sie würden dieselbe doch nicht um eines Haares Breite sinken machen. Es ist also nicht abzusehen, wie man sich die immateriellen Geister denken will.

Digitized by Google

Die Geister sind endlich fünftens nicht undurchdringlich. Wir würden ruhig durch sie hindurchgehen, ohne etwas von ihnen zu merken*); aber auch sie würden nichts von uns merken, da das Materielle, aus welchem wir Menschen gemacht sind, für sie gar nicht existirt und sie durch dasselbe hindurchdringen, als ob es gar nicht wäre. Die materiellen und immateriellen Dinge verhielten sich in dieser Beziehung also ganz gleichgiltig zu einander und wären für einander gar nicht da.

Aus alledem ergibt sich, dass, wenn die Menschen von Geistern als von sicher festgestellten Wesen sprechen, von deren Beschaffenheiten sie genau Bescheid wüssten, sie einen doppelten Fehler begehen, nämlich erstens den, dass sie Existenzen annehmen, deren Dasein nicht bewiesen werden kann, und zweitens den, dass sie ein Wort im Munde führen, mit dem sich weder eine deutliche Anschauungsvorstellung, noch ein klarer Begriff verbinden lässt. Denn der Begriff „Geist als immaterielles Wesen" setzt sich aus lauter negativen Eigenschaften: unräumlich, gestaltlos, widerstands- und schwerkraftlos, nicht undurchdringlich — zusammen, welche alle in unserer Erfahrungswelt nicht vorkommen, aus denen wir mithin ebensowenig einen positiven Begriff bilden können, als wir aus noch so vielen Nullen eine Eins zusammenzusetzen vermögen. Wenn man also den Namen „Geister" ausspricht, so denkt man sich entweder überhaupt nichts Klares dabei (und in diesem Falle sind die meisten Menschen), oder wenn man sich etwas Klares dabei denken will, so sieht man sehr bald ein, dass das Wort etwas bezeichnet, was man sich nicht denken kann. Aber so geht es dem Menschen häufig: was er von Jugend auf immer wieder gehört hat, das spricht er nach, als ob etwas daran wäre, und er etwas daran hätte. Bricht aber das Tageslicht der Kritik endlich an, so verwandelt sich wie im Märchen sein vermeintliches Gold in wertlose Steine. „Denn", sagt Kant, „wovon man frühzeitig als ein Kind sehr viel weiß, davon ist man sicher, späterhin und im Alter nichts zu wissen, und der Mann der Gründlichkeit wird zuletzt höchstens der Sophiste seines Jugendwahns."

---

*) Die volksthümliche Anschauung macht sich die Durchdringlichkeit der Geister dadurch klar, dass sie die Geister aus Luft bestehen lässt. Aber Luft ist in demselben Sinne undurchdringlich wie Eisen, besitzt ferner die ungeheuerste Widerstands-, Druck- und Stoßkraft, kurz ist Stoff. Auch die Vorstellung, Geister seien wie Schatten, erklärt nichts. Denn der Schatten entsteht nur, wo das Licht auf seinem Gange durch einen festen Körper gehemmt wird, und ist also an die Körperwelt und ihre Bedingungen gebunden.

Digitized by Google

Geister als immaterielle Wesen sind erstens in ihrer Existenz nicht bewiesen, zweitens sinnlich unwahrnehmbar, drittens begrifflich nicht denkbar. Gleichwol könnte es immaterielle Wesen an sich geben, nur dass unserer Erkenntnis ihr Dasein wie ihr Wesen völlig verschlossen wäre. Nun möchte man sich vielleicht der Hoffnung hingeben, wegen der Verwandtschaft, die zwischen der menschlichen Seele und den Geistern bestehen soll, vom Wesen der ersteren aus das Wesen der letzteren erschließen zu können, denn das Wesen unserer eigenen Seele wird uns doch wol völlig bekannt sein, weiß doch jeder Schulknabe nach seinem Katechismus ihre Eigenschaften an den Fingern aufzuzählen. Wie in so vielen Fällen ist leider auch hier die kritische Wissenschaft nicht so glücklich wie der Schulknabe, und wenn sie auch zahllose Äußerungen und Erscheinungsweisen derjenigen Kraft beobachtet hat, die wir Seele nennen, so haben gerade ihre angestrengtesten Forschungen gelehrt, dass wir das, was die Seele ihrem eigenthümlichen Wesen nach an sich ist, nicht wissen können.

Die volksthümliche Vorstellung hält die Seele für ein immaterielles Wesen, das im Körper, und zwar im Gehirn, seinen Sitz hat. Hier nimmt die Seele die telegraphischen Berichte aus der Außenwelt vermittelst der Nerven in Empfang und ertheilt auf demselben Wege wieder an die Muskeln ihre Befehle über das, was zu thun sei. Das Verständnis dieses scheinbar so einfachen Vorganges scheitert aber sogleich besonders an drei Schwierigkeiten. Das Wesen des Immateriellen, also auch der immateriellen Seele entzieht sich, wie wir bereits gesehen haben, völlig unserer Erkenntnis. Auch durch Selbstbeobachtung lässt sich hier kein erleuchtendes und erläuterndes Ergebnis gewinnen, weil die Seele, solange sie mit dem Körper verbunden ist, also während des ganzen Lebens, durch das Materielle getrübt und verunreinigt sein soll, so dass, was wir auch an ihr und in ihr beobachten mögen, wir gleichwol das reine Wesen des Immateriellen in unserer Seele nie entdecken können.

Kennen wir aber das Wesen der immateriellen Seele nicht, so können wir zweitens offenbar auch nicht sagen, wie das Immaterielle und also die Seele wirkt, und erst recht bleibt es uns drittens verborgen, wie sie nun gar auf das ihr ganz entgegengesetzte Materielle, den Körper, wirken soll, mit dem sie doch ihrem eigensten Wesen nach ganz und gar nichts gemein hat. Gerade dieser letzte Punkt führt uns aber auch noch in eine Reihe begrifflicher Schwierigkeiten hinein. Wenn die Seele einen Sitz im Körper, also im Raum hat, so

Digitized by Google

muss sie selbst räumlich, also materiell sein; wo bleibt ihre Immaterialität? Wenn sie von dem materiellen Körper Einwirkungen empfängt und selbst auf diesen Einwirkungen ausübt, so muss sie doch einen Berührungspunkt mit dem materiellen Körper, also mit der Materie überhaupt haben; eine Berührung aber kann nur zwischen räumlichen und materiellen Erscheinungen stattfinden; also muss sie selbst ein Räumliches und Materielles sein; wo bleibt also ihre Immaterialität? Wäre sie aber materiell, so wäre sie kein Geist; ist sie aber ein Geist und also immateriell, so wissen wir nicht, was sie ist. Wie wollen wir also von dem uns unbekannten Wesen der Seele aus das uns unbekannte Wesen von Geistern erschließen?

Aber ist nicht vielleicht auch die ganze Vorstellungsweise, dass die Seele nur an einer Stelle im Körper ihren Sitz habe, falsch und den Thatsachen der Erfahrung widersprechend? Unser Bewusstsein wenigstens sagt uns nichts davon, dass die Seele im Körper nur an einem Orte sitze; vielmehr fühlen wir uns beseelt im ganzen Körper und an allen Punkten, wo wir empfinden. „Ich würde mich also", sagt Kant, „an der gemeinen Erfahrung halten und vorläufig sagen: wo ich empfinde, da bin ich. Ich bin ebenso unmittelbar in der Fingerspitze wie in dem Kopfe. Ich bin es selbst, der in der Ferse leidet und welchem das Herz im Affecte klopft. Ich fühle den schmerzhaftesten Eindruck nicht an einer Gehirnnerve, wenn mich mein Leichdorn peinigt, sondern am Ende meiner Zehen. Keine Erfahrung lehrt mich, einige Theile meiner Empfindung von mir für entfernt zu halten, mein untheilbares Ich in ein mikroskopisch kleines Plätzchen des Gehirns zu versperren, um von da aus den Hebezeug meiner Körpermaschine in Bewegung zu setzen, oder dadurch selbst getroffen zu werden. Daher würde ich einen strengen Beweis verlangen, um dasjenige ungereimt zu finden, was die Schullehrer sagten: meine Seele ist ganz im ganzen Körper und ganz in jedem seiner Theile." In ähnlichem Sinne lehrt die neuere physiologische Psychologie, Beseelung sei überall da, wo sich Nervensubstanz findet. Aber alle Physiologie kann uns doch damit auch nur sagen, wo Seele sei, nicht, was Seele sei; und die Erfahrungsthatsachen lehren wol, dass unsere Seele im Leben ebenso abhängig ist vom Körper wie dieser von jener, kurz, dass sie uns in aller Erfahrung stets als eine vollendete Einheit entgegentreten — wie aber diese Einheit zu denken sei, darüber schweigen die Acten einer vorsichtigen Wissenschaft von der Seele gänzlich.

Wir wissen also von unserer eigenen Seele nicht, was sie ist,

Digitized by Google

noch wie sie wirkt. Wir wissen nicht, auf welche Weise sie mit dem Körper verbunden ist, noch ob und wie diese Verbindung sich lösen wird. Es ist somit auch ganz unmöglich, vom Wesen unserer Seele aus einen bündigen Schluss auf das Wesen der Geister zu ziehen; beider innerste Eigenthümlichkeiten sind uns völlig dunkel. „Wer", sagt Kant, „im Besitz leichterer Mittel ist, die zu dieser Einsicht führen können, der versage seinen Unterricht einem Lehrbegierigen nicht, vor dessen Augen im Fortschritt der Untersuchung sich öfters Alpen erheben, wo andere einen ebenen und gemächlichen Fußsteig vor sich sehen, den sie fortwandern oder zu wandern glauben."

## VI.

## Die physiologische und psychologische Widerlegung der Geisterseherei.

Die Untersuchung hat bisher gelehrt, dass, wenn man auch eine Geisterwelt und eine Gemeinschaft derselben mit der Menschenwelt als thatsächlich bestehend voraussetzt, die Geisterseherei dennoch zu Ungereimtheiten sowol hinsichtlich der Geistergesichte wie des Geistersehers führen würde. Aber es stellte sich bei genauerer Prüfung ferner heraus, dass die Existenz der Geisterwelt weder aus der Erfahrung noch aus Vernunftbegriffen bewiesen werden konnte, noch dass wir irgend welche klare und vernunftgemäße Vorstellung von dem Wesen der Geister zu besitzen imstande waren. Dazu kommt nun aber schließlich noch (und das ist fast der Hauptpunkt in der Zurückweisung des objectiven Wertes der Geisterseherei), dass die meisten sog. Geistererscheinungen sich auf völlig natürliche, physiologische und psychologische Weise aus dem Zustand des geistersehenden Subjectes selbst erklären lassen. Hat man diese Erklärung gefunden, so wird sofort klar, dass, wenn auch immerhin eine immaterielle Geisterwelt existiren sollte, was an sich nicht unmöglich wäre, die sog. Geistererscheinungen keineswegs von ihr herrühren, sondern aus ganz anderen Quellen entspringen.

Viele Geistererscheinungen führen sich, wie genügend bekannt ist, einfach auf Betrug zurück. Schlaue Schwindler wissen den mystischen Hang des Publicums auszubeuten und machen dabei solange ihr Geschäft, bis ein glücklicher Zufall oder ein kritisch prüfender Forscher ihnen die Maske vom Gesicht reißt. In seinem unvollendeten Roman „Der Geisterseher" hat Schiller den Betrug und die Entdeckung des Betruges auf diesem Gebiete meisterhaft und für alle Zeiten lesenswert geschildert, und es kann für den Zweck der Aufklärung darüber nicht genug die

Digitized by Google

wiederholte Lesung dieses Werkes anempfohlen werden. Derartige Betrügereien waren schon lange und nicht blos in den Tempeln der Alten an der Tagesordnung, und noch heute werden viele Gläubige durch geschickt ausgeführte Taschenspielerkunststücke und infolge ihrer Unkenntnis mit den Gesetzen der Chemie und Physik hintergangen.*)

Aber auch der ehrliche Selbstbetrug spielt hier naturgemäß eine große Rolle bei allen denen, welche mit dem Wesen und den Gesetzen ihrer eigenen menschlichen, physiologischen und psychologischen Organisation nicht bekannt sind. Als Beispiel dafür will ich nur die sog. Geisterschrift erwähnen. Man legt vor sich hin auf den Tisch eine Schiefertafel oder ein Stück Papier und darauf schreibgerecht die Hand mit einem Schreibstift. Man blickt nun unverwandt auf den Stift, stundenlang, am besten spät am Abend, wo sich des Menschen bereits eine nervöse Abspannung bemächtigt hat. Vielfach muss man das Experiment erst mehrere Tage hintereinander wiederholen, ehe der gewünschte Erfolg erreicht wird. Endlich aber entwickelt sich ein halb unbewusster, wie traumhafter Geisteszustand, in welchem die Hand zuletzt mechanisch zu schreiben beginnt und zwar das schreibt, was man als Antwort auf seine innerlich gestellte Frage zu erhalten wünscht. Wer den physiologisch-psychologischen Mechanismus des Nervensystems kennt, wer die Zustände des sog. Traumhandelns (das wundergierige Volk gebraucht dafür den Namen: Mondsucht) und des Hypnotismus beobachtet und analysirt hat, erkennt darin nur eine den genannten Erscheinungen analoge Äußerung des Mechanismus unseres Seelen- und Nervenlebens; die Spiritisten aber erklären den Vorgang dadurch, dass Geister sich der Hand des Menschen bemächtigten und das Geschriebene mithin eine Kundgebung aus dem Geisterreich sei. Ein sehr einfacher Versuch beweist allerdings sogleich, dass Geister bei diesem rein subjectiven und psychologischen Process nichts zu schaffen haben: der Zustand, in welchem die Hand schreibt, tritt nämlich niemals ein, wenn sich

*) Von höchstem Werte ist in dieser Beziehung ein soeben erschienenes englisches Buch „Die Bekenntnisse eines Mediums". (Confessions of a Medium, London, Griffith & Farran, 1882.) Der Verfasser, ein junger Theologe, schildert darin, wie er in gutem Glauben an die Wahrheit der spiritistischen Erscheinungen sich dem Spiritismus ganz hingegeben und dadurch das Vertrauen eines berühmten Spiritisten so sehr gewonnen habe, dass dieser ihn nach und nach in alle Geheimnisse seiner Kunst einweihte. Es stellte sich zuletzt heraus, dass alles auf Betrug und Schwindel beruhte, und zu bewundern ist nur die Einfachheit der Mittel, durch welche das Publicum betrogen wird. Wir sind im Begriff, eine deutsche Übersetzung dieses nach allen Richtungen hin völlig aufklärenden Buches vorzubereiten.

Digitized by Google

der Experimentirende die Augen verbunden hat. Dann mag derselbe jahrelang sitzen, und seine Hand schreibt doch nicht, weil die nöthige, den hypnotischen Zustand herbeiführende Reizung durch den Gesichtssinn fehlt. Wenn wirklich Geister schrieben, könnte es ihnen sicherlich ebenso einerlei sein, ob der Orakelsuchende mit einem Tuch vor den Augen dasitzt, wie ob er in Stiefeln oder Schuhen den Versuch anstellt. Sonderbare Geister, welche sich durch ein Taschentuch ihrer Kraft berauben und ins Bockshorn jagen lassen!

Warum werden aber in dieser Hinsicht die Leute ebenso leicht betrogen, als sie sich hier leicht und gern selbst betrügen? Sie sind doch sonst auf ihren Vortheil gut bedacht. Kant hat auch hier das Richtige schon ausgesprochen. Wenn wir die Geisterseherei in der Wage der vernünftigen Untersuchung wägen, so wiegt sie sehr leicht; aber es gibt noch eine andere Wage, in der sie so schwer wiegt, dass alle vernünftige Untersuchung gegen sie nicht aufzukommen vermag: die Wage der Hoffnung und zwar der Hoffnung auf Unsterblichkeit. Diese Hoffnung ist es, welche die Menschen immer wieder verführt, sich dem Hange der Geisterseherei und dem Glauben an die Objectivität derselben hinzugeben. Denn in der Unsterblichkeitshoffnung laufen die tiefsten, natürlichen Interessen des Menschen zusammen. Jedes Wesen schaudert vor der Vernichtung seines Daseins zurück. Ist nun aber der Tod einmal unvermeidlich, so werden doch seine Schrecken durch den Gedanken gebrochen, dass er der Anfang eines neuen Lebens ist. Und welch eines Lebens, wenn dort in erhöhtem und geläutertem Maße alles Gute und Liebe wiederfindet, das man hier verliert, und wenn dort alles gerecht ausgeglichen wird, das man unverdient hier leiden musste. Und wenn jenseit des Grabes unsere Lieben noch leben, warum sollten sie nicht auch mit uns noch in Verbindung treten, uns warnen, helfen und trösten können? Das alles scheint demjenigen, der nicht tiefer in den Gegenstand eindringt, so natürlich und selbstverständlich, dass er all die sich hier aufthürmenden Widersprüche und Unmöglichkeiten nicht bemerkt und in Erwägung zieht. Und da er wünscht und hofft, dass es so sei, so sieht er und erfährt er nun auch in tausenderlei Anzeichen, was er zu sehen und zu erfahren wünscht und hofft. Aus diesem Motiv heraus werden also die Geistergesichte immer wieder und zwar so lange entstehen, als jene Hoffnungen überhaupt die Menschen erfüllen; und wird also dagegen kein Rath der Vernünftigen helfen. „Wenn", sagt Kant, „die Ausmittelung der aufgegebenen Frage nicht mit einer schon vorher entschiedenen Neigung in Sympathie stünde, welcher Vernünftige

Digitized by Google

würde wol unschlüssig sein, ob er mehr Möglichkeit darin finden sollte, eine Art Wesen anzunehmen, die mit allem, was ihm die Sinne lehren, gar nichts Ähnliches haben, als einige angebliche Erfahrungen dem Selbstbetruge und der Erdichtung beizumessen, die in unseren Fällen nicht ungewöhnlich sind. Ja, dieses scheint auch überhaupt von der Beglaubigung der Geistererzählungen, welche so allgemeinen Eingang finden, die vornehmste Ursache zu sein, und selbst die ersten Täuschungen von vermeinten Erscheinungen abgeschiedener Menschen sind vermuthlich aus der schmeichelhaften Hoffnung entsprungen, dass man noch auf irgend eine Art nach dem Tode übrig sei, da dann bei nächtlichen Schatten oftmals der Wahn die Sinne betrog, und aus zweideutigen Gestalten Blendwerke schuf, die der vorhergehenden Meinung gemäß waren, woraus dann endlich die Philosophen Anlass nahmen, die Vernunftidee von Geistern auszudenken und sie in Lehrverfassung zu bringen. Man sieht es auch wol meinem anmaßlichen Lehrbegriff von der Geistergemeinschaft an, dass er eben dieselbe Richtung nahm, in die die allgemeine Meinung einschlägt. Denn die Sätze vereinbaren sich sehr merklich nur dahin, um einen Begriff zu geben, wie der Geist des Menschen aus dieser Welt herausgehe, d. i. vom Zustande nach dem Tode; wie er aber hineinkomme, d. i. von der Zeugung und Fortpflanzung, davon erwähne ich nichts, ja sogar nicht einmal, wie er in dieser Welt gegenwärtig sei, d. i. wie eine immaterielle Natur in einem Körper und durch denselben wirksam sein könne; alles um einer sehr gültigen Ursache willen, welche diese ist, das ich hievon insgesammt nichts verstehe, und folglich mich wol hätte bescheiden können, ebenso unwissend in Ansehung des künftigen Zustandes zu sein, wofern nicht die Parteilichkeit einer Lieblingsmeinung den Gründen, die sich darboten, so schwach sie auch sein mochten, zur Empfehlung gedienet hätte." Betrug und Selbstbetrug ist also hier dem Menschen so lieb und stimmt so sehr mit seinen Interessen und Hoffnungen überein, dass er nicht nur selbst an keine Kritik denkt, sondern eine Kritik wol gar frevelhaft findet.*) Schon in die zarte Seele des Kindes wird der hierher gehörige Gedankenkreis hineingegraben, verwächst mit den innersten Gedankenwurzeln und erlangt so eine alle übrigen Ideen beherrschende Macht im menschlichen Vorstellungsleben. Hierbei macht sich nun aber ein psychologisches Gesetz geltend, auf Grund dessen dann die schein-

*) Auch hierfür, und wie die spiritistischen Gaukler sich diesen Umstand zu nutze zu machen wissen, gibt jenes obenerwähnte englische Werk zahlreiche Belege.

Digitized by Google

baren Erfahrungsbeweise für die Existenz von Geistern bereitwillig eintreten.

Es ist nämlich eine Thatsache unseres Seelenlebens, dass unser Geist allemal nur das wahr- und in sich aufnimmt (percipirt und appercipirt), wozu verwandte Vorstellungen er schon in sich trägt. Die Ideen, welche als die hauptsächlichsten und herrschenden in uns wohnen, bestimmen unbewusst in allen Fällen die Richtung unserer Aufmerksamkeit; nach ihrer Anweisung bemerken wir vorzugsweise nur das ihnen Verwandte und übersehen das von ihnen Abweichende. So sehen wir in allen Fällen nicht alles, sondern immer nur einiges, und dieses einige nicht, wie es an sich ist, sondern wie es uns erscheint. Wir sehen daher auch vielfach nicht blos, was ist, sondern unsere Stimmungen, Gefühle, Wünsche und Ideen an den Dingen und in die Dinge hinein. Ein Kaufmann bemerkt in einer von ihm besuchten, fremden Stadt vor allem die geschäftlichen Zustände. Der Künstler sieht davon nichts; aber die Kunstwerke, welcher jener übersah, stehen klar in seinem Bewusstsein. Der Parteieiferer hat ein scharfes Auge für alles seiner Partei Entsprechende; für das, was den Bestrebungen seiner Partei widerspricht, und sei es an sich das Rechte und Wahre, fehlt ihm jedes Verständnis. Der Mönch sieht in dem Tropfsteingebilde einen Priester mit dem Kelch; ein Gambrinusjünger phantasirt seinen Gott mit einem Becher hinein. Eben dies Gesetz unseres Vorstellungslebens muss man sich klar machen, um zu verstehen, warum der, welcher ganz von dem Glauben an Geister erfüllt ist, nun auch wirklich mit Leichtigkeit überall Beweise für seinen Glauben und für die Wirksamkeit der Geister findet und die Geister selbst sieht. So halten Wilde das Schreien der Wasservögel im Sumpfe für Stimmen der Geister. So liefern das Echo und das Heulen des Windes im Walde, die Wolkengestalten am Himmel und die Irrlichter im Moraste Beweise für die Existenz von Geistern, als deren Äußerungen oder Erscheinungen jene betrachtet werden. Die Vertreter dieser wilden Denkart, welche alles im Sinne ihrer Einbildungen auffasst und jeder natürlichen Erklärungsart unzugänglich ist, kann man auch unter civilisirten Völkern zu Millionen finden. Der abergläubische Bauer will es nicht wahr haben, dass der Wind im Schornstein heult, es muss ein Geist drin spuken, und aus Furcht vor seinem Wahngebilde wagt er nicht, sich durch Selbstschau eines Besseren zu belehren.

Unter dem Druck eines derartigen Vorstellungskreises entstehen nun zunächst eine Menge von Illusionen, welche den Wahn der

Digitized by Google

Geisterseherei bestätigen und bestärken. Unter Illusion versteht man eine Sinnestäuschung, in welcher unter dem Einfluss eines im Menschen gerade herrschenden Ideenkreises ein thatsächlich vorhandener Gegenstand anders aufgefasst und gedeutet wird, als er in Wirklichkeit an und für sich ist. Ein in Zürich weilender Fremder bekommt dort die Nachricht von dem plötzlichen Tode eines von ihm innig geliebten Freundes. Da sieht er, während er, schmerzlich bewegt und lebhaft mit der Erinnerung an den Abgeschiedenen beschäftigt, gegen Abend am Seeufer wandelt, die Leiche seines Freundes leibhaftig auf den Wellen des Sees in der Dämmerung herantreiben. Grauen überfällt ihn, aber die nähere Untersuchung zeigt ihm, als er der vermeintlichen Leiche sich in einem Boote nähert, nur ein treibendes Stück Balken. In dieser selben Weise illusionirend werden viele Geistersüchtige zu Geistersichtigen. Schon die Lesefibel berichtet als warnendes Beispiel die Geschichte der in Hunderttausenden von Exemplaren verbreiteten Magd, welche im Halbdunkel des Kellers ein aufgehängtes weißes Tuch für ein Gespenst ansieht, wie denn Bäume im Waldesdunkel und Nebelstreifen im Mondeslicht dergestalt häufig in der Phantasie zu Geistern wurden. Die Voraussetzung zu diesen Geisterillusionen ist also einmal der geistergläubige Vorstellungsuntergrund und andererseits eine aufgeregte und nervöse Stimmung, wie sie die Ermüdung des Abends und bei Nacht oder nach großen Anstrengungen mit sich bringt.

Noch mehr als solche Illusionen geben aber die Hallucinationen Anlass zur Entstehung und Ausbildung des Geisterglaubens. Haben wir es in der Illusion nur mit einer Täuschung eines Sinnes zu thun, so liegt der Hallucination eine wirkliche Erkrankung eines Sinnesnerven zu Grunde. Das Gesetz der sog. specifischen Energie der Sinne besagt, dass jeder Nerv, durch welcherlei Reiz er auch getroffen werden möge, doch immer nur die Äußerungen von sich gibt, welche seine eigenthümliche Function bilden oder zu seiner Sondernatur gehören. So kann der Gehörnerv auf jede Art von Reizung immer nur durch Tonempfindungen, der Sehnerv immer nur durch Lichtempfindungen antworten u. s. w. Es sei nun z. B. der Gehörnerv krankhaft gereizt, so sind Gehörsempfindungen davon die Folge. Die Reizung ist eine rein innnerliche, aus dem Organismus des Leidenden stammende, sie entsbringt z. B. aus einem Entzündungszustande; gleichwol empfindet der Erkrankte Töne, wie Töne überhaupt empfunden werden, als ob sie etwas Äußeres seien und von außen stammten. Das Ohrensausen und Ohrenklingen gehört bereits zur Classe dieser

Digitized by Google

Hallucinationen. Diese Sinnesphantasmen nehmen nun aber in ihrer Steigerung und unter der Mitwirkung des Vorstellungsinhalts des Leidenden die peinlichsten Formen an: der Patient glaubt verworrene Stimmen und Rufe zu hören, aus denen er Worte und Sätze herauszuklauben sich bemüht, wie man aus Tropfsteingebilden bestimmte Gestalten erdichtet. Er geräth dadurch in die ängstlichste Erregung. Da er aber den inneren und rein subjectiven Grund der Erscheinung nicht kennt, so sucht er die Ursache außer sich und verfällt nun meistens, von Unruhe und Schlaflosigkeit gequält, auf die Meinung, es seien unsichtbare Wesen, Geister, die ihn riefen, verfolgten und peinigten. So setzt er die Geister, an welche er bereits glaubte, als Grund für die rein physiologische Krankheitserscheinung, und diese Krankheitserscheinung wird somit ihrerseits wieder als Beweis für das Dasein von Geistern angesehen und verstärkt den Glauben an dieselben, obgleich sie in diesem Falle nicht gesehen, sondern nur gehört werden. Aber die Gesichtshallucinationen lassen die Geister auch sichtbar vor das Auge treten. Die Ursache der Gesichtsphantasmen ist eine krankhafte Reizung der Sehnerven. Es werden z. B. dunkle Punkte (die sog. mouches volantes) vor den Augen schwebend gesehen, wie sie auch jeder Gesunde an heißen Sommertagen oder nach längerem Schauen in grelles Licht an sich beobachten kann, wie sie aber in Nervenkrankheiten sich in großer Fülle mit störender Peinlichkeit einstellen. Eine alte, kranke Frau bezeichnete mir diese dunklen Punkte, welche vor ihren Augen auf- und abschwebten, sich näherten und entfernten, verschwanden und auftauchten, ausdrücklich als ihre „Geisterchen", die sie quälten, und die sie in ihrem Geisterglauben ganz besonders bestärkten. So sieht der am delirium tremens Leidende diese schwarzen Punkte als Mäuse, Käfer und Ungeziefer anderer Art, welches ihn umgibt, über die Dielen des Zimmers läuft und an ihm oder anderen umherkriecht, so dass er sich bemüht, die Phantasmen zu ergreifen und fortzuschleudern. Diesen krankhaften Hallucinationszuständen kann jeder Sinn unterliegen, und man redet daher auch von Gefühls-, Geschmacks- und Geruchshallucinationen, in denen aus inneren Reizungen heraus, ohne dass außerhalb des Organismus eine erregende Ursache vorhanden wäre, eigenthümliche Gefühls-, Geschmacks- und Geruchsphantasmen sich einstellen.

Treten solche Hallucinationen dauernd auf, so liegt eine ernste Erkrankung des Nervensystems überhaupt vor, und es erhebt sich die Gefahr einer vollständigen Geistesverrückung. Hier stellen sich nun, indem das ganze körperliche und geistige Wesen des Menschen in-

Digitized by Google

folge großer Störungen und Erregungen aus dem Gleichgewicht gerückt wird, die Visionen ein, welche nun unmittelbar im Sinne des Geisterglaubens, als ob sie von objectiv existirenden Geistern stammten, erklärt und somit als stärkster Beweis für das Dasein von Geistern angesehen werden. In der Vision werden Gestalten, ja ganze Vorgänge in leibhaftigster und lebenswahrster Form wie objectiv und außerhalb des Wahrnehmenden von dem Visionär, aber auch nur von diesem geschaut, ohne dass doch eine objective äußere Erscheinung vorhanden wäre, da nur eine krankhafte Erregung des Subjects in diesem die Täuschung veranlasst. Solche Visionen sind mithin als subjective Krankheitserscheinungen thatsächlich vorhanden — keineswegs aber sind die geschauten Erscheinungen wirkliche Dinge außerhalb des Visionärs, vielmehr lediglich innere Phantasievorstellungen, die sich mit solcher Lebhaftigkeit dem Erkrankten aufdrängen, dass sie so deutlich wie äußere Dinge geschaut werden.

Wie ist es aber möglich, dass rein innerliche, subjective Phantasievorstellungen in dieser gewissermaßen veräußerlichten Form zur Anschauung gelangen? Es würde zu weit führen, und wir müssten eine ganze Reihe erkenntnistheoretischer Erörterungen und eine genaue Beschreibung des Baues und der Functionen unseres Nervensystems geben, wollten wir diese Frage hier allseitig und gründlich beantworten.*) Es muss hier genügen, an einigen Beispielen zu zeigen, dass thatsächlich rein innerliche Vorgänge in unserer Seele vielfach wie objective, äußere Dinge geschaut werden. Es ist doch wol keine Frage, dass alles, was uns der Traum bei geschlossenen Sinnen vorgaukelt, aus rein innerlichen Vorstellungen besteht; und doch träumen wir so lebhaft, dass wir diese inneren Bilder wie in plastischer Wirklichkeit außer uns sehen, und wir uns beim Erwachen oftmals erst besinnen müssen, ob wir es mit einem Traum oder der Wirklichkeit zu thun haben. — Wir betrachten aufmerksam längere Zeit eine Figur, z. B. ein weißes Teufelchen, welche auf schwarzem Grunde gemalt ist. Dann wenden wir unsere Augen davon ab und richten sie auf eine weiße Fläche, etwa die Decke des Zimmers. Jetzt sehen wir plötzlich auf dieser weißen Fläche klar und deutlich ein schwarzes Teufelchen. Das Gesichtsbild dieses schwarzen Teufelchens, das sog. Nachbild, ist offenbar nur in unseren Augen, denn auf die weiße Decke ist ja nichts davon gemalt, und doch erblicken wir das Bild

*) Man sehe Näheres darüber in meiner „Philosophie der Naturwissenschaft", Bd. II. Bog. IV u. IX.

Digitized by Google

als ein völlig außer uns seiendes. Wir schauen an einem warmen, dunstigen Sommerabend voll und kräftig in den eben am Horizont untergehenden, feurig strahlenden Sonnenball. Nun wenden wir die Augen auf die Felder und Wiesen ringsum und werden jetzt auf und über denselben feurige Kugeln rollen und fliegen sehen, welche ganz plastisch und objectiv außer uns erscheinen und doch nur Reizbilder innerhalb unseres Wahrnehmungsorgans sind. Hier erklärt sich auf ganz natürliche Weise eine Erscheinung, welche in früherer Zeit oftmals zu abergläubischen Fabeln Anlass gegeben hat. Es wird häufig erzählt, jemand habe gesehen, wie ein Marien- oder Heiligenbild aus seinem Rahmen gestiegen und durch die Kirche geschwebt sei, bis es im Halbdunkel derselben verschwand. Der fromme Beter brauchte nur lange genug inbrünstig und aufmerksam das Bild betrachtet und dann die Augen davon ab- und auf die weißen Kirchenwände hin gewendet zu haben, so schwebte ihm dort das optische Nachbild wirklich vor Augen, nur dass die Erscheinung eine rein innerliche war und die Heilige selbst ungerührt in ihrem Rahmen blieb. Derartige Visionen werden aber auch ohne eine von außen kommende Reizung, lediglich von innen heraus durch Erkrankungszustände des Gehirns hervorgerufen. Gehirnerweichung hat häufig zur Folge, dass nicht blos die äußeren, wirklich vorhandenen Gegenstände ungeheuer vergrößert und in seltsamen Farben schimmernd gesehen, sondern dass auch rein innerliche Phantasiebilder als äußere Erscheinungen geschaut werden. Der Visionär pflegt in solchen Fällen allerdings fast immer unheilbar in Irrsinn zu verfallen.

Visionen sind also keineswegs Gesichte von wirklich außerhalb des Visionärs vorhandenen Wesen und Dingen, sondern innere Phantasiebilder, welche wie im Traum (die Vision ist eine Art ungesunden und abnormen Traumzustandes) objectiv und plastisch erscheinen und infolge von Überreizung und Erkrankung des Nervensystems eintreten. Setzt sich diese Erkrankung dauernd fest, so verfällt der Visionär dem Wahnsinn und dem Irrenhaus. Sie kann aber infolge gewaltiger Erregungen, großer Überanstrengungen und Erschöpfungen vorübergehend auch bei sonst Gesunden eintreten und bezeichnet dann den Gipfelpunkt der nervösen Reizung. Es kann deshalb auch jeder sonst Gesunde Visionen künstlich in sich herbeiführen; taugliche Mittel dazu sind alles, was Überreizung und Erschöpfung des Nervensystems hervorzurufen vermag. Der junge Indianer, der, wenn er mannbar wird, den Schutzgeist seines Lebens zu entdecken sucht, begibt sich zu den schauervollen Grabstätten seiner Ahnen, fastet und kasteit

Digitized by Google

und legt sich nachts zwischen den unheimlichen Hügeln zum Schlafen nieder. Infolge der körperlichen Abspannung einerseits und der Phantasieüberreizung andererseits stellen sich bald im unruhigen Traumschlaf die gewünschten Erscheinungen ein. Dieselben Mittel der Ascese wendeten die Neuplatoniker des Alterthums und die Mönche des Mittelalters an, um den Himmel offen zu sehen. Gewaltige äußere und innere Kämpfe und erschöpfende Aufregungen sind vorangegangen, ehe Paulus auf seinem Wege nach Damaskus von seiner Vision heimgesucht wird. So kann der sonst nervenstarke Krieger nach langen Strapazen, auf nächtlicher Wacht mit Müdigkeit und Abspannung kämpfend, plötzlich zum Visionär werden, wie der durch langes, nächtliches Studiren erregte und erschöpfte Gelehrte plötzlich den Teufel vor sich schaut und sein Tintenfass nach der Erscheinung schleudert. Besonders in Zeiten, in denen man einerseits die causalen Zusammenhänge des Naturgeschehens und seine Gesetze nicht kennt und daher alles unerklärlich und „übernatürlich" findet, andererseits die Phantasie und das leidenschaftliche Gemüthsleben des Menschen in demselben Maße höher waltet, als strenges logisches Denken, gesellschaftlicher Zwang und Selbsterziehung diese zu Ausschreitungen geneigten Seelenkräfte noch nicht gezügelt haben, müssen Visionen häufiger eintreten als in unseren Zeiten, wo strengere Zügelung den Geist in den Schranken größerer Mäßigung hält und die Wirksamkeit der Polizei sich selbst gegen die Gespenster richtet. Und solange man ferner von dem natürlichen Ursprung der Visionen aus der Erregung unseres Nerven- und Seelenlebens nichts wusste, konnte es nicht ausbleiben, dass Visionen für objectiv-wirkliche Erscheinungen, das Gesehene selbst aber für Kundgebungen von Geistern oder für Geister selbst gehalten wurden. So mussten die Visionen vor allem dazu beitragen, den Glauben an eine Geisterwelt zu erwecken und zu befestigen.

Alle sog. Geistererscheinungen erklären sich demnach auf naturgemäße Weise entweder aus verbrecherischem Betrug oder aus ehrlicher Selbsttäuschung. Diejenigen, welche aus der letzteren Quelle stammen, beruhen einerseits auf den Wirkungen des geistergläubigen Vorstellungskreises, andererseits auf den, aus der physiologischen und psychologischen Einrichtung unseres Nerven- und Seelenlebens hervorgehenden Erscheinungen der Illusion, Hallucination und Vision. Wenn auch auf Grund der heutigen genaueren Kenntnis der Vorgänge im Nervensystem unsere Erklärungen im einzelnen von denen Kants abweichen, so hat doch auch dieser schon in seiner Schrift über die



Digitized by Google

Geisterseherei einen Ansatz zu einer völlig psychologischen Erklärungsweise gemacht und sogar das Hauptgewicht auf eine solche gelegt. Die Worte, mit denen er seine dahin zielenden Erörterungen abschließt, sind so witzig und zutreffend, dass wir sie dem Leser nicht vorenthalten dürfen: „Die Folge, die sich aus diesen Betrachtungen ergibt, hat dieses Ungelegene an sich, dass sie die tiefen Vermuthungen des vorigen Hauptstücks ganz entbehrlich macht, und dass der Leser, so bereitwillig er auch sein mochte, den idealischen Entwürfen desselben einigen Beifall einzuräumen, dennoch den Begriff vorziehen wird, welcher mehr Gemächlichkeit und Kürze im Entscheiden bei sich führt, und sich einen allgemeineren Beifall versprechen kann. Denn außerdem, dass es einer vernünftigen Denkungsart gemäßer zu sein scheint, die Gründe der Erklärung aus dem Stoffe herzunehmen, den die Erfahrung uns darbietet, so äußert sich noch dazu auf dieser Seite einiger Anlass zum Gespötte, welches, es mag nun gegründet sein oder nicht, ein kräftigeres Mittel ist als irgend ein anderes, eitle Nachforschungen zurückzuhalten. Denn auf eine ernsthafte Art über die Hirngespinste der Phantasten Auslegungen machen zu wollen, gibt schon eine schlimme Vermuthung, und die Philosophie setzt sich in Verdacht, welche sich in so schlechter Gesellschaft betreffen lässt. Zwar habe ich oben den Wahnsinn in dergleichen Erscheinung nicht bestritten, vielmehr ihn, zwar nicht als die Ursache einer eingebildeten Geistergemeinschaft, doch als eine natürliche Folge derselben damit verknüpft; allein was für eine Thorheit gibt es doch, die nicht mit einer bodenlosen Weltweisheit könnte in Einstimmung gebracht werden? Daher verdenke ich es dem Leser keineswegs, wenn er, anstatt die Geisterseher für Halbbürger der andern Welt anzusehen, sie kurz und gut als Candidaten des Hospitals abfertigt, und sich dadurch alles weiteren Nachforschens überhebt. Wenn nun aber alles auf solchen Fuß genommen wird, so muss auch die Art, dergleichen Adepten des Geisterreichs zu behandeln von derjenigen nach den obigen Begriffen sehr verschieden sein, und da man es sonst nöthig fand, bisweilen einige derselben zu brennen, so wird es jetzt genug sein, sie nur zu purgiren.“ Und in der That, heutigentages behandelt man den unverbesserlichen Geisterseher im Irrenhause in ähnlicher Weise, wie Kant andeutet. Beruhigung und Reinigung des aufgeregten Blutes und Herstellung eines regelrechten Stoffwechsels sind hauptsächlich die Mittel, durch welche dem Geisterseher, wenn nicht etwa infolge von Gehirnzerstörungen die Heilung über-

Digitized by Google

haupt unmöglich ist, der rechte Blick für die Wirklichkeit wieder eröffnet und ihm das Geisterauge geschlossen wird.

Es unterliegt also keiner Frage, dass alle Geisterseherei, die sich nicht unmittelbar auf Betrug zurückführt, in das Capitel der Geistesstörungen gehört. Geisterseherei ist Symptom eines gestörten Seelenlebens, sei nun die Störung nur eine rasch vorübergehende, oder setze sie sich dauernd fest, so dass damit der Visionär aus der Reihe der Gesunden in die Räume des Irrenhauses hineingeschleudert wird. Mit dieser Erklärung geschieht gleichwol weder dem Glauben an eine Welt des immateriellen Geistes noch dem Glauben an die Unsterblichkeit eines immateriellen Geistes Abbruch. Man muss sich im Gegentheil klar machen, dass dieser Glaube in seiner Reinheit mit der Geisterseherei gerade nicht zusammenbestehen kann, dieselbe vielmehr ausschließen muss. Denn zwei Fälle sind möglich:

Der eine: Es gibt wirklich immaterielle Geister. Dann können sie als immateriell mit der Materie in keinem Zusammenhange stehen und somit auch unseren materiellen Sinnen nicht erscheinen, noch auf unsere mit der Materie verbundene Seele irgend welche Einwirkung ausüben.

Der andere: Geister werden gesehen und üben Einwirkungen auf materielle Dinge und Wesen aus. Dann sind aber diese Geister keine immateriellen Geister, sondern materielle Wesen wie die Menschen. Dann sind sie in Wahrheit das, was sich das Volk unter seinen Gespenstern vorstellt. Dann gehören sie aber in das System der Zoologie, wie der Mensch, nur mit dem Nachtheil, dass ihre Existenz unter den zoologischen Existenzen die schlechtest bewiesene ist, und sind weit davon entfernt, die immateriellen Geister eines reinen, geistigen Glaubens in dem Sinne des Spruches: „Gott ist ein Geist" zu sein; sie sind vielmehr Wesen eines heidnischen Aberglaubens und führen die Anhänger desselben in alle Irrwege der Gespensterfurcht und des Hexenspuks zurück.*) Die Grundlage eines solchen Spiritismus ist also in Wahrheit die materialistische Weltanschauung, wie ich dies an einem anderen Orte schon dargelegt habe.**) Der reine Glaube an den wahrhaft immateriellen Geist schließt die Geisterseherei mithin aus, denn diese erniedrigt die Geister zu Gespenstern.

*) Man vergleiche auch hierüber die Erzählungen des oben genannten englischen Werkes.

**) Vgl. meine Schrift: Die Grundgedanken des Materialismus und die Kritik derselben. Leipzig, Günthers Verlag. S. 74 f.



Digitized by Google

Diese antireligiöse Entwürdigung des Geistigen müssen sich jene zarten und empfindsamen Seelen, welche so gerne noch in einem unmittelbaren Verkehr mit ihren abgeschiedenen Lieben stehen möchten und die Beweise für diesen Verkehr in tausenderlei „Zeichen" finden, einmal gründlich klar machen; sie müssen sich vorhalten, dass sie durch ihre Geistersüchtelei und Geisterseherei ihre verklärten Lieben in Wahrheit zu ruhelosen Gespenstern herabsetzen; sie müssen einsehen, dass sie damit in die barbarische und roheste Vorstellungsweise vergangener Jahrtausende über das Wesen des Geistigen zurückfallen, und weit entfernt von einer Idealisirung des Geistigen, vielmehr die Sünde der Materialisirung gegen den Geist begehen — und sie werden die Würde des Geistigen höher achten als die kleinen und im Grunde selbstsüchtigen Wünsche ihres Herzens und nicht jene nach diesen beurtheilen, sondern diese durch die Betrachtung jener im Zügel halten; sie werden von der Magie und Zauberei ablassen, welche, wenn auch in abgeschwächter Form, gleichwol bei ihnen besteht, wenn sie in geheimnisvoller Weise auf immaterielle Geister einzuwirken suchen oder Einwirkungen von ihnen zu empfangen begehren. Das allein Geziemende ist hier, mit der Hoffnung auf die Zukunft die Selbstbescheidung für die Gegenwart zu verbinden. Man sagt wol, es sei eine gemüthsbefriedigende, poetische Vorstellung, die Geister der verstorbenen Lieben sich nahe und mit freundlicher Fürsorge für die Hinterbliebenen beschäftigt zu denken; aber wenn eine poetische Vorstellung eine unwahre ist, so ist sie einfach eine Täuschung; sein Gemüth aber mit einer Täuschung befriedigen, heißt Gift für Brot empfangen, und dass die geisterseherische Vorstellungsart wirklich Gift ist, zeigt sich an ihren Folgen, der abergläubischen Verrückung des Geistes und der Verkehrung eines reinen Geistesglauben in Aberglauben. Zu welchem, selbst mit Unsittlichkeit und Verbrechen gepaarten Hexensabbath die Geisterseherei oftmals geführt hat*), zeigt die Geschichte derjenigen Secten, welche die Geisterseherei als den Hauptinhalt ihres religiösen Dienstes betrieben und damit vielfach beim Staatsanwalt und im Zuchthaus anlangten. Ist eine Vorstellung, die in solcher Prosa endet, eine poetische? Echte Poesie ist Wahrheit, aber nicht Wahn und Lüge. Oder haben gerade unsere großen Dichter der Geisterseherei das Wort geredet?

Drei hauptsächliche Ergebnisse hat die genauere Zergliederung der Geisterseherei geliefert: Erstens war, die Thatsächlichkeit der

*) Man vergleiche jenes englische Werk.

Digitized by Google

Geistergemeinschaft und der Geisterseherei vorausgesetzt, kein irgendwie ersprießlicher Nutzen für die Menschheit in den Einwirkungen der Geister auf die Menschenseelen zu entdecken, wol aber zeigten sich bedenkliche Schädigungen, wie Verwirrung und Zerstörung der geistigen und körperlichen Gesundheit. Zweitens war aber die Existenz der Geister weder bewiesen noch beweisbar, ja es wurde klar, dass wir weder wissen, was ein Geist ist, noch die Möglichkeit besitzen, uns einen positiven Begriff von einem Geiste zu bilden. Drittens aber zeigte sich, dass alle Geisterseherei sich auf sehr natürlichem, physiologischem und psychologischem Wege erklären ließ, und dass deshalb Geisterseherei ent- und bestehen kann, ohne dass irgendwelche Geistergemeinschaft ihr zu Grunde zu liegen braucht. Nur die Unwissenheit, der Aberglaube und die stillen, aber keineswegs idealen noch religiös berechtigten Begehrungen des Menschen, den Schleier des Geheimnisses, der über dem Jenseits und dem Leben nach dem Tode liegt, vor der Zeit zu lüften, können immer wieder den Unfug des Spiritismus aufkommen lassen. Aber wir wiederholen es: Jeder, dem der geistige und sittliche Fortschritt des Menschengeschlechts wirklich am Herzen liegt, hat die ernste und unerlässliche Pflicht, solchen Unfug, wo immer er auftauchen möge, kräftigst zu bekämpfen, ebenso wie die Unhaltbarkeit derjenigen Lehren nachzuweisen, welche, täuschend und unwahr, die Geisterseherei rechtfertigen sollen. Wir meinen hier besonders die neuerdings aufgetauchte Lehrmeinung vom vierdimensionalen Raum und den vierdimensionalen Geistern. Es würde zu weit führen, wollten wir diese Theorie hier entwickeln, nachdem wir dieselbe bereits einer ausführlichen Behandlung unterworfen haben, worauf wir hiermit verwiesen haben wollen.*) Es sei aber verstattet, hier wenigstens die Schlussworte des betreffenden Capitels anzuführen, welche die Folgen des spiritistischen Wahnes für die Wissenschaft wie für die Praxis des Lebens darlegen: „Welchen Gewinn aber hat endlich die Naturwissenschaft von jenen Raumspeculationen und besonders von jenem vierdimensionalen Raume und den darin spukenden Gespenstern? Alle natürliche Wissenschaft wird durch den Spiritismus in Wahrheit aufgehoben, weil durch denselben das Gesetz der natürlichen Causalität aufgehoben ist. Denn alle Naturerscheinungen, welche wir bisher nach rein mechanischen Gesetzen erklärt haben, und wobei, wenn wir die richtig

*) Vgl. meine „Philosophie der Naturwissenschaft", Bd. II, Cap. V: Zeit und Raum; insbesondere S. 132 f. und S. 150.

Digitized by Google

gefundenen Gesetze in richtiger Weise zu mechanischen Erfindungen und Hilfsmitteln für den Menschen verwendet haben, wir niemals getäuscht sind — all diese Naturerscheinungen können herrühren von jenen „spirits“ oder von ihnen gekreuzt und gestört werden, so dass keine unserer Erklärungen richtig zu sein braucht, vielmehr jede falsch sein kann, weil die naturleitenden Potenzen launische Geister sind, deren Willkür ins Unermessliche gehen kann. Eine grauenhafte Vorstellung, weil sie den Glauben des Menschen an eine feste Natur- und Weltordnung zerstören müsste, wenn sie Herrschaft über ihn gewönne; das Vertrauen zu der Kraft seines forschenden Geistes, da ja doch alles falsch und trügerisch sein kann, vernichten und damit auch die Energie seines Wollens und Einwirkens auf die Natur lahm legen müsste! Der Rückfall in neuplatonische Dämonenlehre und mittelalterlichen Hexenglauben wäre damit vollzogen und die Wissenschaft vernichtet. . . . . Und welche Folgen würden sich für das praktische Leben ergeben! Wenn ein Eisenbahnunglück oder ein Diebstahl oder ein Mord geschehen wäre, mit welchem Rechte würde man noch nach unzuverlässigen Weichenstellern oder nach Dieben und Mördern forschen können? Absolut unbelangbare, vierdimensionale Ursachen könnten den Fall veranlasst haben! Wie könnte man noch von sittlicher Verantwortlichkeit reden, wenn jeder Unsittliche sich auf eine zwangmäßige Nöthigung zu unsittlichen Handlungen von seiten unsichtbarer Mächte berufen könnte? Nicht blos alle Theorie, sondern auch alle Praxis und Moral wäre unwiderruflich vernichtet.“

## VII.

### Geisterseherei und kritische Philosophie.

An dem Leitfaden der Kantischen Schrift „Träume eines Geistersehers“ sind von uns die Hauptpunkte der Kritik der Geisterseherei entwickelt worden. Denn was Kant im besondern gegen Swedenborg vorbringt, gilt ja allgemein gegen die Geisterseherei überhaupt. So wie den Anhängern derselben im allgemeinen, musste natürlich auch den Swedenborgianern im besondern die Schrift Kants ein Dorn im Auge sein, und es kann also nicht wunder nehmen, wenn der Swedenborgianer Tafel, den, allerdings vergeblichen, Versuch gemacht hat, der Kantischen Abhandlung die Spitze abzubrechen. Kants Brief an Fräulein von Knobloch, meint Tafel, drücke sich milder über Swedenborg, ja fast zustimmend aus. Wenn sich nun beweisen ließe, dass der Brief späteren Datums als die Schrift wäre, so würde daraus hervorgehen, dass Kant sein Urtheil über Swedenborg in günstiger

Digitized by Google

Weise geändert und sich selbst gewissermaßen zu Swedenborg bekehrt hätte. So will denn Tafel beweisen, dass der Brief aus dem Jahre 1768 stamme, während die Schrift vom Jahre 1766 sei. Die ganze Darlegung Tafels ist eine durchaus gekünstelte und fällt in sich selbst zusammen. Wir wollen hier zur Widerlegung nur zwei Thatsachen hervorheben. Schon daraus, dass Kant in dem Briefe schreibt, er habe die Werke Swedenborgs noch nicht gelesen, während er in der Schrift ausdrücklich mittheilt, er habe sie gelesen, geht deutlich hervor, dass die Schrift später geschrieben ist als der Brief. Aber auch andere Daten im Briefe beweisen, dass derselbe einige Jahre vor der Schrift verfasst ist. Ich will hier nur eins anführen, das allein schon völlig durchschlägt. Der Brief ist an Fräulein von Knobloch gerichtet. Diese verheiratete sich am 22. Juli 1764 an einen Hauptmann von Klingsporn. Wenn Kant also an Fräulein von Knobloch schrieb, so muss der Brief vor dem 22. Juli 1764 verfasst sein, denn von diesem Tage an hieß die Dame Frau von Klingsporn. Der Brief kann also nicht erst, wie Tafel fabulirt, 1768 entstanden sein.

Aber selbst wenn wir derartige genaue Beweise nicht besäßen, die ganze spätere Philosophie Kants würde Zeugnis ablegen, dass Kant seine Meinung über Swedenborg nicht verändert hat, denn Kants gesammte Philosophie ist die größte und vielseitigste Zurückweisung aller Geisterseherei überhaupt, und das Studium derselben das wirksamste Mittel, sich von geisterseherischen Anwandlungen für immer zu befreien. Indem ich darauf hinweise, komme ich kurz noch auf eine andere Seite der Kantischen Schrift zu sprechen. Der Titel derselben sagt: „Träume eines Geistersehers, erläutert durch Träume der Metaphysik.“ Was hat die metaphysische Philosophie mit der Geisterseherei zu thun? Gerade durch Kant hat die Philosophie eine gewaltige Umwandlung erfahren: sie ist aus einer dogmatischen eine kritische geworden. Das Streben der dogmatischen Philosophie war darauf gerichtet, über Dinge etwas aussagen zu wollen, welche ganz außerhalb des Kreises unserer Erfahrungs- und Erkenntnismöglichkeit liegen: nämlich über die göttlichen und jenseitigen (transscendenten) Dinge. Kants kritische Philosophie beschränkte alles Forschen auf das uns allein zugängliche Erfahrungsgebiet. Kant that nun in seiner Schrift nicht blos die Geisterseherei, sondern die dogmatische Philosophie zugleich ab. Die Geisterseher und dogmatischen Philosophen sind darin verwandt, dass sie zu sehen wähnen, was nicht und wo nichts zu sehen ist. Alle dogmatisch-metaphysische Philosophie ist philosophische Geisterseherei. Eben diese philosophische Geister-

Digitized by Google

seherei wird aber von Kants kritischer Philosophie auf allen Gebieten überwunden und vernichtet. Hinsichtlich des theoretischen Erkennens meint man erforschen und wissen zu können, was jenseit aller Erfahrungs- und Erkenntnismöglichkeit liegt; so gibt man dogmatische Hirngespinste über das Transscendente für Wahrheit, Visionen für Realitäten aus. Diese Geisterseherei auf theoretischem Gebiete vernichtet Kant in seiner „Kritik der reinen Vernunft", und sein Grundsatz lautet: „Alle Erkenntnis von Dingen aus bloßem, reinem Verstande oder reiner Vernunft ist nichts als lauter Schein, und nur in der Erfahrung ist Wahrheit." Wie Kant im theoretischen Gebiet den Menschen auf seine eigenen Füße und die ihm allein zugängliche Erkenntnisbahn stellt, so thut er es auch im Felde der Moral. Auch hier macht er den Menschen selbstständig, indem er alle moralische Geisterseherei vernichtet. Der Mensch auf dem dogmatischen Standpunkte handelt moralisch aus Furcht vor außer ihm liegenden Mächten seiner Phantasie und aus Hoffnung auf die Erlangung von jenseit aller Erfahrung liegenden Gütern. Kant führt in seiner „Kritik der praktischen Vernunft" den Menschen auf das in seiner eigenen Brust von Natur liegende Sittengesetz als seinen Leitstern zurück, auf die wirklichen Beweggründe aller Sittlichkeit, anstatt der nur in seiner visionären Phantasie eingebildeten. Und endlich in seiner „Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft" setzt er an Stelle der religiösen Visionen des Dogmas die Realitäten einer naturgemäßen Vernunftreligion. Seit Kopernikus hörte die Geisterseherei auf dem Gebiete der äußeren, materiellen, seit Kant hörte sie auf dem Gebiete der inneren, geistigen Natur auf, und man sah immer deutlicher ein, dass nicht die Geister, wol aber der Geist mächtig sei in der Welt. So ist es denn auch der Geist, der die Geister bannt, und je mehr man deshalb Geist sät, um so weniger wird man Geister sehen.

Digitized by Google

## Wichtige Grenzen im Volksschulunterrichte.

*Von Schulrath* ***A. Grüllich*** *-Löbau.*

(Fortsetzung.)

Neben den Religionsunterricht tritt sofort der Sprachunterricht, in den deutschen Schulen also der deutsche Sprachunterricht (Sprechübungen, Lesen, Stil nebst Schön- und Rechtschreiben, Sprachlehre), nicht blos deshalb, weil ein gewisses Sprachverständnis und eine gewisse Sprachfertigkeit für das bürgerliche Leben, für jeden Stand und Beruf unentbehrlich ist, sondern auch deshalb, weil die Sprache ein geistiges und sittliches Band für die Volksgenossen bildet, weil wir aus dem kostbaren Schreine unserer Literatur wunderbare Schätze für das Gemüth auch des ärmsten Kindes unseres Volkes zu entnehmen vermögen, die es adeln und beglücken, Schöpfungen edler volksthümlicher Prosa und Poesie, die den Kindern die Liebe zur Heimat, zum Vaterlande und Volke, die Freude an der Natur, edle, fromme und heilige Gesinnungen einhauchen, und weil gerade durch diesen Unterricht den Kindern die Möglichkeit geboten wird, den geweckten Trieb zur eigenen Weiterbildung zu befriedigen. Der deutsche Sprachunterricht in der Volksschule wird die Aufgabe haben, die Kinder sowol zum Verständnis als auch zu richtigem mündlichen und schriftlichen Gebrauch der hochdeutschen Sprache — mit der Grenzbestimmung: „im Bereiche der in dem Anschauungs- und Erfahrungskreise der Kinder wie der im allgemeinen Wissen liegenden Gegenstände“ — zu befähigen, zugleich aber Herz und Sinn durch Einführung in die volksthümliche Literatur zu veredeln und den Trieb zur eigenen Weiterbildung durch Lectüre zu wecken.

Die Lectüre soll unzweifelhaft auch in der Volksschule eine bedeutsame Rolle spielen, aber freilich stecken sich gerade hier noch manche Lehrer in praxi, gegen besseres Wissen, ihr Ziel viel zu eng.

Zunächst ist es von Wichtigkeit, dass die Lesebücher ihren Inhalt dem angegebenen Ziele des Sprachunterrichts entsprechend aus-

Digitized by Google

gewählt, in der Auswahl die rechte Grenze eingehalten haben. Dass auch in dieser Hinsicht heutzutage die Grenzlinien immer noch nicht scharf gezeichnet sind, wird der leicht erkennen, der sich Mühe gibt, eine Reihe aus der Masse unserer Lesebücher anzusehen. Von Fibeln gibt es eine wahre Sintflut; es scheint wirklich so, als wäre es ein unendlich schweres pädagogisches Problem, den Kindern die Anfänge des Lesens beizubringen; aus allen Ecken und Enden machen sich — auch unberufene — Elementarlehrer daran, die Lösung des Problems durch eine neue Fibel zu bewerkstelligen. Dabei schwankt man hin und her zwischen der analytisch-synthetischen (Normalwort-) und der synthetischen (vom einzelnen Laut- und Lautzeichen ausgehenden) Methode. Man wird mit beiden Methoden zum Ziele kommen; mag dem also sein; aber das halte ich für falsch und für eine Überschreitung der dem ersten Leseunterricht zu steckenden Grenzen, dass man oft gleich von Anfang an Anschauungs- und Leseunterricht zusammenketten will. Bei dem letzteren wird die Leseschwierigkeit der Lautzeichen immer das entscheidende Princip der Auswahl bleiben müssen; der Gang des Anschauungsunterrichts kann danach unmöglich bestimmt werden. Erst dann, wenn die Kinder zusammenhängende Lesestücke zu lesen vermögen, wird die Auswahl dieser dem Anschauungsunterrichte die Hand zu bieten haben. Was dann die anderen Lesebücher anlangt, so ist bekannt, dass manche ihren Stoff vorwiegend nach dem Grundsatze, dem Unterrichte in den Realien Dienste zu leisten, zusammengesetzt haben. Das Lesebuch zum Mittelpunkte des Realunterrichts zu machen, ist gewiss nicht richtig; einerseits liegt dann die Gefahr vor, dass der Realienunterricht seine eigenartige Methode aufgibt, andererseits, dass den Lesestücken der dem Realunterrichte entsprechende Charakter aufgedrückt wird, das Lesebuch sich mehr zu einer Sammlung von Lesestücken gestaltet, die Pädagogen gefertigt und zusammengeschweißt haben, statt dass es solche enthalten soll, die dem Geiste und der Feder der bedeutendsten volksthümlichen Schriftsteller entsprossen sind; ein „guter Pädagog“ kann man bekanntlich sein, ohne ein „guter volksthümlicher Dichter und Schriftsteller“ zu sein. Durch die Lectüre wollen wir den Kreis der Kenntnisse unserer Kinder erweitern, die Denkkraft, das Sprachgefühl, die Ausdrucksweise ausbilden, vor allem aber wollen wir die Kinder in den Schatz unserer volksthümlichen Literatur einführen, edle nationale Gemüths- und Denkweise, wie sie von den besten Männern des Volkes gegenüber Gott, Familie, Volk und Vaterland, Menschheit und Natur zum schönen Ausdrucke kommt, einpflanzen und nähren, so dass dann auch

Digitized by Google

als eine weitere bleibende Frucht die Lust an guter Lectüre hervorgeht. Diesem Ziele entsprechend sind die Lesestücke eines Volksschullesebuches auszuwählen. Es werden sich dann also in demselben auch genug Schilderungen von Ländern, Völkern etc. finden, die dem Realunterrichte die Hand reichen. Bilder deutschen und fremden Lebens, wichtiger Ereignisse aus der Vergangenheit, Schilderungen großer Männer, Bilder von Land und Leuten, Schilderungen unseres Waldes, unserer Gebirge, Flüsse, der heimischen Pflanzen und Thiere, Gedichte, welche die deutsche Natursinnigkeit athmen, das Volkslied und das volksthümliche Lied, Märchen und Sagen — das ist die schöne Welt, aus der das Volksschullesebuch seinen Lehrstoff zu nehmen hat. Die Lesebücher von Jütting und Weber, die in den meisten Schulen unseres Landes eingeführt sind (Wohnort und Heimat — Vaterland — Weite Welt, wie sie sich spiegelt in edlen deutschen Geistern), haben meiner Ansicht nach im ganzen dem Inhalte die rechten Grenzen gegeben, wenn auch hie und da für die Oberstufen ein Lesestück nach Form und Inhalt zu schwer ist.

Wie man mit Freuden die Thatsache anerkennen muss, dass viele Lehrer über Aufgabe und Methode des Leseunterrichtes völlig im Klaren sind und in diesem Fache vortreffliche Erfolge erzielen, so lässt sich anderseits nicht in Abrede stellen, dass sich manche derselben, wie schon bemerkt, das Ziel des Leseunterrichtes zu niedrig stecken. Wol in allen Landen dürfte man noch Lehrer finden, die sich mit der Erzielung mechanischer Lesefertigkeit begnügen, die sich so gut wie gar nicht mit der Erklärung von Form und Inhalt beschäftigen, so dass weder die Form vorbildlich für den Ausdruck, noch der Inhalt veredelnd auf das Gemüth, überhaupt geistbildend wirken und somit auch nicht ein recht verständnisvolles, geschweige gemüthvolles Lesen erreicht werden kann; sie halten es auch nicht für nöthig, vorzulesen, obwol der Klang der Sprache hochbedeutsam ist, indem er, wenn er nämlich dem Geiste des Wortes und dem Gemüthe des Schriftstellers entspricht, durch das Ohr in die Seele dringt, Leben weckt und die Auffassung der Form und des Inhaltes zugleich erleichtert. Andere fangen wol an zu erklären, aber lassen sich von dem Inhalte des Stückes verführen, weit abzuschweifen; oft werden sie durch ganz nebensächliche Züge entführt, und sie machen unnöthigerweise geschichtliche, geographische etc. Ausflüge; die Wirkung des Lesestückes wird damit natürlich ganz und gar geschwächt, die Form in ihrer Beziehung zum Inhalte kommt gar nicht zur Beachtung. Wünschenswert wäre es, dass auch der Volksschullehrer nach Hilde-

Digitized by Google

brandscher Forderung es vermöchte, das innerste Leben der Sprache, wie es sich in Redensarten und Redewendungen, in Bildern regt und gestaltet, hie und da bei der Besprechung eines Stückes ans Licht zu ziehen. Jedenfalls muss man dem Lehrer rathen, die Hildebrandsche Schrift (Vom deutschen Sprachunterrichte in der Schule — Leipzig, Jul. Klinkhardt) zu studiren; auf jeder Seite werden ihm Anwendungen geboten und Weitblicke eröffnet, selbst wenn er sich sagen muss, er könne den gestellten Forderungen nicht allenthalben nachkommen. — Wieder andere Lehrer denken bei der Erklärung eines Lesestückes sofort an die grammatische Besprechung und saugen mit den trockenen Fragen nach Satzgegenstand etc. dem Stücke selbst das Leben aus. Andere endlich vergessen sogar das gewiss enggesteckte Ziel, ein lautrichtiges Lesen zu erreichen; selbst umflutet vom Dialect, verlieren sie das Gehör für die Schwächen der Dialectaussprache, die sich in die des Neuhochdeutschen eindrängen. Gewiss ist es also nöthig, dass sich jeder Lehrer das Ziel des Leseunterrichts, wie angegeben, nicht aus dem Gesichtskreise schwinden lässt. Eine Art guter Zwang nach der rechten Bahn liegt meiner Ansicht nach in dem Verfahren, in der Regel an das Lesestück eine schriftliche Übung (sei es als selbstständige Arbeit der Kinder, sei es unter fester Leitung des Lehrers — je nach dem Standpunkte der Kinder) anzuknüpfen, welche sich zur Aufgabe macht, den Hauptinhalt des Gelesenen in einigen Sätzen zu fixiren; es wird dadurch wenigstens bewirkt, dass über den Inhalt des Stückes nicht hinweggegangen wird.

An den Leseunterricht schließt sich das Einprägen und Hersagen von Gedichten. Der Zweck, den man dabei verfolgt, besteht natürlich nicht blos in einer Rede- und Gedächtnisübung, sondern Inhalt, Form und Klang soll auf die Seele und ihre Sprache bildend und veredelnd einwirken. Das bedarf keiner weiteren Auseinandersetzung, aber das muss man hervorheben, dass der Lehrer, welcher die Kinder nicht erst zum Erfassen des Gedichts bringt, welcher sich selbst nicht bemüht, den rechten Ton in seinen Vortrag zu legen, und die Kinder ein Gedicht herplappern oder herschnurren lässt, keine Idee hat von dem, was er eigentlich erreichen soll. Sodann ist noch zu betonen, dass man in der Zahl der auswendig zu lernenden Gedichte Maß zu halten hat, um die Kinder nicht zu überbürden. Also auch hierin die rechte Grenze!

Damit ist der Übergang zur Besprechung der Übungen im mündlichen Gedankenausdruck gewonnen. Hier ist das Ziel der Volksschule nicht zu hoch gesteckt, wenn man verlangt, dass sie „einestheils

Digitized by Google

auf Reinheit und Deutlichkeit der Aussprache, anderntheils auf Richtigkeit, Sicherheit und Ordnung des mündlichen Gedankenausdruckes" hinwirken soll. Freilich wird dies Ziel nicht von allen Lehrern scharf genug im Auge behalten. Manche legen überhaupt zu wenig Gewicht auf die Redeübungen; denen möchte die Hildebrandsche Forderung fort und fort ins Ohr klingen: „Dies Hauptgewicht sollte auf die gesprochene Sprache gelegt werden; auf allen Stufen des Unterrichts sind das Ohr und der Mund als Hauptträger der Muttersprache zu behandeln, das Auge und die Hand in die ihnen gebürende dienende Stellung zurückzuweisen." — Andere Lehrer halten zu wenig auf Correctheit der Aussprache. Es ist zuzugeben, dass die Lehrer, um eine gute Aussprache in hochdeutscher Form zu erzielen, besonders auf den Dörfern wegen der herrschenden Mundart mit großen Schwierigkeiten zu kämpfen haben. Wol stehen Mundart und hochdeutsche Form nicht im absoluten Gegensatze, aber doch kann es nicht leicht werden, das Kind, das sich gewöhnlich im „Werktagskleide" bewegt, auch so an das „Sonntagskleid" zu gewöhnen, dass es sich in demselben frei und unbeengt gibt; die Gedanken, die aus seinem Inneren hervorquellen, wollen sich ganz natürlich in der Form der eigentlichen Muttersprache, d. h. der Mundart zu Tage ringen. Die vorliegende Schwierigkeit zugegeben, habe ich doch zu oft zwischen den einzelnen Schulen unter ganz gleichen Verhältnissen Vergleiche angestellt, um sagen zu können, dass es dem Lehrer, welcher selbst gut spricht, der consequent in allen Stunden auf correcte Aussprache hält und besonders auch den Gesangunterricht hierfür mit in den Dienst zieht, wol gelingt, der gestellten Aufgabe zu genügen. — Es ist sodann unzweifelhaft nothwendig, die Kinder an ein zusammenhängendes Aussprechen ihrer Gedanken zu gewöhnen; das ist nicht blos für die Denkbildung von hohem Werthe, sondern darin wurzelt auch ein guter Stil. Die Mittel, welche der Lehrer nach diesem Ziele hin anzuwenden hat, sind bekanntlich: das Antworten in vollständigen Sätzen (das findet allerdings auch Gegner; ihre Einwendungen sind jedoch nur berechtigt, wenn es ins Extrem getrieben wird), das Nacherzählenlassen, das zusammenfassende Wiedergeben dessen, was entwickelt worden ist, das freie Sichaussprechenlassen über etwas Erfahrenes, Erlebtes etc. Manche Lehrer zerstören durch ihr fortwährendes Dazwischenfahren mit Fragen die Ausbildung des Redeflusses; das Kind wird dadurch in Stocken gebracht; es kann seinem Gedankengange nicht folgen und wird aus seiner Bahn gedrängt. Am wenigsten kann sich bei solchem Verfahren die individuelle Art des Ausdrucks bilden.

Digitized by Google

Für die Stilübungen wird das Ziel nicht zu weit und nicht zu eng gesteckt sein, wenn man fordert, die Kinder dahin zu führen, dass sie vermögen, ihre Gedanken in verständiger Weise und einfacher, sprachrichtiger Form (wenigstens ohne grobe orthographische Verstöße) — mit einfacher, regelmäßiger, deutlicher, geläufiger Schrift — niederzuschreiben, insbesondere auch die Aufsätze, welche das praktisch bürgerliche Leben von jedem fordert, zu fertigen.

Recht- und Schönschreiben ist so mit dem Unterrichte im Stil in engste Verbindung gesetzt. Wenn ich hinsichtlich der Rechtschreibung durch die Bemerkung in der Parenthese das Ziel etwas niedriger gesteckt habe, so stehe ich dabei auf der Thatsache bisheriger Erfahrung, dass ich Kinder, welche aus der einfachen Volksschule mit vollständiger Sicherheit in Rechtschreibung und Interpunction hinausgehen, bisher nicht gefunden habe, wol aber solche, die wenig Fehler machen. Ein nothwendiges Übel bleibt es, dass wir uns mit der „Schale" so abmühen müssen. Hildebrands Mahnung wird zu beachten sein, die Schale nicht höher als den Kern zu stellen.

Was die Schönschrift anlangt, so kann das angegebene Ziel erreicht werden. Ich habe in meinem Bezirke das Verfahren eingeschlagen, dass bei den Specialconferenzen, d. i. bei den Conferenzen, zu denen sich die Lehrer gleichartiger (2 cl., 4 cl., 5 cl., 6 cl.) Schulen einfinden, jährlich auch die Probeschriften (und Probezeichnungen) der Oberclasse mit vorgelegt werden. Zu diesem Verfahren bin ich dadurch veranlasst worden, dass man unserer Volksschule hie und da den Vorwurf machte, sie vernachlässige jetzt das durchaus Wichtige (z. B. auch das Schönschreiben) über dem Minderwichtigen. Es hat sich gezeigt, dass die Leistungen im Schönschreiben nicht nur nicht zurückgegangen, sondern bessere geworden sind und dem gesteckten Ziele entsprechen. Zierschriften, Kanzleischrift haben wir freilich aus der Volksschule hinausgewiesen. Die Kinder hierin zu üben, ist nicht Sache des Volksschulunterrichts.

Rechtschreibung, Schönschrift gehören zur Schale, die man aber deshalb nicht als gleichgiltig wegwerfen darf. Als Hauptsache ist anzusehen, die Kinder dahin zu führen, dass sie befähigt werden, ihre Gedanken in verständiger, geordneter Weise, wenn auch in einfacher Form, zum schriftlichen Ausdruck zu bringen. Zu einer gewissen Selbstständigkeit, Gedanken zu finden und auszudrücken, haben die Stilübungen auch die Kinder der Volksschule heranzubilden. Daraus ergeben sich von selbst wichtige Grenzen für die Auswahl der Themata, sowie für das Verfahren bei der Bearbeitung derselben.

Digitized by Google

Solche Aufgaben, die über dem Standpunkte der Kinder liegen, bei deren Lösung der Lehrer alles in sie hineintragen muss, taugen nichts. Solche, die sich auf das Gelesene, auf den übrigen Unterrichtsstoff beziehen, haben in verschiedener Hinsicht ihren Wert, aber doch muss der Lehrer darauf hinwirken, dass sich die Arbeiten über die bloße Reproduction erheben; er muss in geschickter Weise Anregung geben, dass sich nach und nach Gedanken von dem Eigenen des Schülers, was er dabei gefunden hat, mit anzuschließen wagen. Die Aufgaben, welche den Schüler nöthigen, Selbsterfahrenes und Selbstbeobachtetes zu berichten, entsprechen jenem Ziele am besten; sie dürfen also durchaus nicht fehlen. Hat man die Kinder zur Selbstthätigkeit im schriftlichen Gedankenausdrucke heranzubilden, so ergibt sich nun ferner für das Verfahren bei den Stilübungen, dass es nicht richtig ist, die Kinder auf allen Stufen fortwährend Satz für Satz, Wort für Wort zu leiten, sondern der strengeren Führung muss die freiere folgen, bez. mit ihr wechseln. Wieder über die rechte Grenze hinaus könnte man schreiten, wenn man die strengere Führung, bei welcher nicht blos die Gliederung, sondern auch die Sätze gemeinsam gefunden werden, ganz wegwerfen wollte. Sie ist jedenfalls (auch mit wegen der Rechtschreibung) auf den Mittelstufen, aber auch noch auf der oberen, berechtigt, wenn sie nur in rechter Weise stattfindet. Auch bei der strengeren Führung muss man die Kinder zum Finden der Gliederung der Gedanken wie des Ausdrucks anregen und anleiten; unter verschiedenen Ausdrucksformen lässt man die beste — der Klang wirkt hier mit entscheidend — wählen. Der Erreichung des gesteckten Zieles arbeitet die Benutzung solcher Sprachhefte von seiten der Kinder entgegen, in denen die Lösung stilistischer Aufgaben bequem skizzirt ist; denn dann haben die Kinder nichts mehr mit dem Finden von Gliederung und Gedanken zu thun, sondern ihre Aufgabe besteht blos darin, die Schlagwörter in Sätzen zusammenzufügen. — Zu beachten ist auch bei der Volksschule, dass man die Kinder gewöhnt, über die Form der Sätze das Ohr mit entscheiden zu lassen.

Ein schlechtes Zeichen für eine Oberclasse ist es, wenn die Kinder, sobald sie einmal mehr selbstständig arbeiten sollen, verlegen an den Federhaltern kauen. Der Lehrer freilich, der auch sonst nicht die Kinder an ein freies Aussichherausgehen und zusammenhängendes Sprechen gewöhnt, wird das den Stilübungen gesteckte Ziel als zu hoch bezeichnen. Hildebrand sagt: „Reden und reden und wieder reden, und reden lassen unermüdlich, und reden von Dingen, die das Kind völlig fassen kann, ja die seine stets empfängliche Seele

Digitized by Google

gleichsam voll machen, reden auch von der Gestalt und Farbe, die in der Kinderseele sich an die Weltdinge von selbst ansetzen, und das berichtigen: das allein ist der rechte Durchgang zum Schreiben; das allein ist der Boden, aus dem ein Stil erwachsen kann, das allein der Weg, auf dem auch die hochdeutsche Syntax aus der volksmäßigen, kindlichen sich heraus entwickeln lässt. Auf dem Wege würde aber mit dem Stile zugleich noch vielmehr mit wachsen: eine ganze, frische, volle, klare Seele, die sich und die Welt am rechten Ende anzufassen lernte." A. a. O. p. 76.

Endlich ist noch der Unterricht in der Sprachlehre zu umgrenzen. Die Zahl der Pädagogen, welche die Sprachlehre ganz und gar aus den Unterrichtszweigen der Volksschule ausgewiesen haben wollen, wird zusammengeschmolzen sein. Früher legten die Vertheidiger des grammatischen Unterrichts in der Volksschule viel Gewicht auf seine formalbildende Kraft; die Gegner aber behaupteten, es bilde viel mehr, über die Sache, den Inhalt nachzudenken, als über die Sprachformen. Diesem Einwurfe kann man entgegenhalten, dass das Nachdenken über den Inhalt durch den grammatischen Unterricht ja gar nicht beseitigt werden, letzterer auch nicht blos die Form an sich, sondern diese in Beziehung zum Inhalte ins Auge fassen soll; allein, wie schon früher bemerkt, ist die Frage, ob ein Unterrichtszweig formalbildende Kraft habe oder nicht, durchaus nicht entscheidend für die Aufnahme desselben in den Unterrichtsorganismus einer Anstalt. Es kommt in vorliegendem Falle nur darauf an, ob die Sprachlehre für die Vermittelung des Sprachverständnisses und der Sprachfertigkeit nöthig sei. Man muss dies behaupten. Es ist wahr. Das Verständnis eines Lesestückes, wie es in der Volksschule zu erzielen ist, hängt ab theils von der Bekanntschaft mit dem Sprachmaterial, den Worten, theils von der richtigen Beziehung derselben aufeinander, und es ist zuzugeben, dass das Verständnis des mit einem Worte verbundenen Begriffes oder in Worten ausgedrückten Gedankens vor allem aus dem übrigen Unterrichte erwächst, und dass man die Kinder zum Verständnis eines Lesestückes, der Beziehung der Wörter und Sätze aufeinander auch ohne grammatischen Apparat führen kann; aber jedenfalls vermag der grammatische Unterricht vielfach das Wortverständnis (Wortbildungslehre!) und das Auffassen der Beziehung von Sätzen und Wörtern aufeinander zu erleichtern. Vor allem aber ist derselbe nöthig zur Erzielung eines correcten schriftlichen Ausdrucks. Es ist allerdings richtig, dass durch Bereicherung des Geistes mit Gedanken, durch Verfeinerung desselben überhaupt, durch vieles Lesen

Digitized by Google

Sprechen und Schreiben eine große Gewandtheit im Ausdrucke erzielt werden kann, allein das so angebildete Sprachgefühl wird doch nicht vor sprachlichen Fehlern schützen, am wenigsten bei schriftlicher Darstellung (Interpunction, Rechtschreibung!). Nun hat man aber auch besonders die Volksschulverhältnisse ins Auge zu fassen. Hier fehlt offenbar die Zeit, um die Kinder so genügend zu üben, dass ihnen das Sprachgefühl allein ein sicherer Führer werden könnte sodann ist nicht zu übersehen, dass der Dialect, den das Kind außer der Schule fortwährend hört und spricht, ein mächtiges Hindernis für die feste Angewöhnung neuhochdeutscher Formen bildet. Die Grammatik ist also beim deutschen Sprachunterrichte in der Volksschule unentbehrlich, aber freilich kommt es zunächst auf die rechte Absteckung des Zieles und rechte Umgrenzung des Stoffes an, dann aber auch auf Einhalten der rechten Grenzlinien im Unterrichtsverfahren selbst. Zweierlei steht sofort fest: Die Grammatik kann in der Volksschule blos eine dienende Stellung einnehmen, der grammatische Unterricht hat nur das zu bieten, was unbedingt nöthig ist, um das angegebene Ziel des deutschen Sprachunterrichts, Sprachverständnis und Sprachfertigkeit in der gesetzten Beschränkung, zu erreichen. Sodann kann es sich beim grammatischen Unterrichte durchaus nicht lediglich um Vermittelung der Kenntnis von gewissen Spracherscheinungen etc. handeln, sondern um Übung in der richtigen Anwendung derselben. Also wird das Ziel des grammatischen Unterrichts nicht zu eng und nicht zu weit gesteckt sein, wenn wir sagen: er hat die Kenntnis der Sprachgesetze, soweit solche zum Verständnis von Gehörtem oder Gelesenem oder behufs eines richtigen mündlichen und schriftlichen Gedankenausdruckes unbedingt nothwendig ist, zu vermitteln und deren sichere Anwendung mündlich und schriftlich möglichst zu üben. Von einem tieferen wissenschaftlichen Eindringen in den Sprachbau kann gar nicht die Rede sein; soweit die Grammatik lediglich dem formalen Bildungszwecke dienen wollte, hat sie keinen Raum in der Volksschule; wo die Ausbildung des Sprachgefühls für richtigen mündlichen und schriftlichen Gedankenausdruck als ausreichend erscheint, bedarf man nicht des grammatischen Unterrichts. Die Unterscheidung der Wortarten und ihre Anwendung in den wichtigsten Formen ist für Orthographie und Stil nothwendig, aber damit braucht man den Kindern der Volksschule nicht etwa über die verschiedene Bedeutung der einzelnen Casus Erörterungen zu geben, die Unterscheidung zwischen starker und schwacher Declination, starker, schwacher, gemischter Conjugation etc. zu besprechen. Nothwendig ist



Digitized by Google

sodann selbstverständlich auch die Behandlung der Satzlehre, nothwendig, weil sie das Verständnis von Sprachstücken erleichtert, das von Wortarten vermittelt und allein die rechte Sicherheit in der Interpunction gibt; aber eben nach diesen Gesichtspunkten ist auch das Erforderliche aus der Satzlehre auszuwählen. Endlich ist auch die Wortbildungslehre nach ihren wichtigsten Punkten zu behandeln, weil sie für das Wortverständnis und die Rechtschreibung wichtige Dienste leistet. Auch hierbei ist der elementare Standpunkt zu bewahren. Der Lehrer freilich, welcher mit der geschichtlichen Entwickelnng unserer Sprache so vertraut ist, wie Hildebrand es wünscht, und sich damit zugleich einen scharfen Blick für die Mundart und ihren Zusammenhang mit der hochdeutschen Form erworben hat, der wird in den genannten Theilen der Sprachlehre manche auch für die Kinder der Volksschule verständliche, lebensvolle Beziehungen zwischen Mundart und Hochdeutsch, in einzelnen Wortgestaltungen wie Redewendungen hinter der auf den ersten Blick gleichgiltigen Form den Sprachgeist, den lebensvollen Inhalt aufdecken können. Es ist jedoch nicht von einem jeden Volksschullehrer eine solche Kenntnis der deutschen Sprachwissenschaft zu verlangen; das ist aber allerdings von ihm zu fordern, dass er der Mundart, die ihn umgibt, ein achtsames Ohr schenkt und dass er sich von solchen Anregungen, wie sie Hildebrand gibt (S. 80 ff), erfassen lässt, um hinter den Formen unserer Sprache den webenden Sprachgeist zu suchen.

Was nun das Verfahren beim grammatischen Unterricht anlangt, so ist man über den wichtigsten Satz, von der Erscheinung auszugehen, das Gesetz finden zu lassen, die Anwendung zu üben, allenthalben einig; ich möchte nur in anderer Hinsicht einige Grenzlinien ziehen, die mir als wichtig erscheinen. Es gibt zunächst Methodiker, welche den grammatischen Unterricht lediglich an das Lesebuch, an die Form des Lesestückes anlehnen wollen. Ich halte dies deshalb nicht für zweckmäßig, weil die Lesestücke in dem Lesebuche nicht nach grammatischen Gesichtspunkten zusammengestellt sind und auch nicht zusammengestellt sein dürfen, und weil also die Auswahl derjenigen Stücke, welche die zu behandelnde Spracherscheinung hinreichend klar hervortreten lassen, sehr schwer ist, und dann, weil der Lehrer in Gefahr kommt, die grammatische Zergliederung auf Lesestücke anzuwenden, die sie nicht vertragen, ohne dass die Wirkung aufs Gemüth abgeschwächt wird, sowie die sachliche Besprechung der grammatischen nachzustellen. Sehr viele Lehrer würden an dieser Klippe scheitern. Ich halte es daher für wünschenswert, dass die

Digitized by Google

Kinder einen Leitfaden in den Händen haben, der ihnen neben Mustersätzen, besonders ausgewählten Lesestücken auch Übungsstoff bietet und die gewonnenen grammatischen Regeln zusammenstellt. Allein zu weit gegangen würde es sein, wenn sich der Lehrer sclavisch ans Sprachheft hielte, im grammatischen Unterrichte niemals auf Form und Inhalt der Lectüre Rücksicht nehmen und die Kinder blos den im Sprachhefte angegebenen Übungsstoff verarbeiten lassen wollte. Das Sprachheft mag dem Lehrer den Gang vorzeichnen; gewöhnlich kann er auch von dem daselbst angegebenen Musterstücke ausgehen, er wird auch öfters den Übungsstoff des Heftes mündlich oder schriftlich verarbeiten lassen können — gerade für die häusliche Arbeit ist auf den Mittelstufen eine solche Anlehnung erwünscht; aber es darf die Beziehung zur Lectüre, zum übrigen Unterrichte und zum Leben durchaus nicht verabsäumt werden. Der grammatische Unterricht muss den Gedankeninhalt, welcher dem Kinde in den übrigen Unterrichtszweigen, in den Realien, in der Lectüre geboten wird, sodann im Leben selbst sich entgegendrängt, in seinen Übungen verarbeiten lassen; letztere nehmen dann die Selbstthätigkeit des Kindes mehr in Anspruch, und die geistige Kraft wird concentrirt. (Zu vergl.: Ein Einblick in die Volksschule unter Beachtung wichtiger Zeitfragen von Grüllich. Anhang.) Was die Lectüre insbesondere anlangt, so wird man also beim grammatischen Unterrichte oft den Inhalt benützen, um ihn in entsprechende Form gießen zu lassen; manchmal werden sich aber auch Mustersätze bieten, die man ganz gut für den grammatischen Zweck auch ihrer Form nach verwenden kann. Selbstverständlich hat man die Grammatik bei Erklärung eines Lesestückes so weit herbeizuziehen, als dies zur Vermittelung des Verständnisses nöthig ist. Endlich ist es zweckmäßig, von Zeit zu Zeit ein Lesestück überhaupt nach grammatischen Gesichtspunkten zu betrachten, einestheils deshalb, um die Kinder zu prüfen, inwieweit sie sich in den Spracherscheinungen zurechtfinden, anderntheils, um ihnen auch die innere Beziehung zwischen Sprachinhalt und Sprachform zum Bewusstsein zu bringen. Die grammatische Besprechung eines Lesestückes darf sich nicht damit begnügen, Satzglieder, Wortclassen aufsuchen zu lassen (das ist das gewöhnliche langweilige Verfahren), sondern man muss sich bemühen, den Kindern zum Bewusstsein zu bringen, dass gerade die Hinzufügung dieses oder jenes Satzgliedes, die Anwendung dieser oder jener Form, die Zusammenziehung von Sätzen etc. nöthig oder zweckmäßig sei, um den Gedanken zum guten und correcten Ausdrucke zu bringen. Jedenfalls muss den Kindern die



Digitized by Google

Sprachform immer im Dienste eines lebensvollen Inhalts erscheinen; in dieser Weise ist es allerdings möglich, ein Lesestück, z. B. ein Gedicht grammatisch zu behandeln, ohne dass man zu fürchten braucht, es werde seine Wirkung auf das Gemüth zerstört oder abgeschwächt.

Dass als drittes Hauptfach der Volksschule das Rechnen hinzutreten muss, darüber bedarf es kaum eines Wortes. Die Größenlehre ist ein Theil der Weltkunde, und die Fertigkeit im Rechnen ist für jedermann unentbehrlich im bürgerlichen Verkehre und in der beruflichen Thätigkeit. Damit ist aber auch zugleich die Grenze des Rechenunterrichts, sein Ziel für die Volksschule bestimmt: „Durch den Rechenunterricht sollen die Kinder dahingebracht werden, dass sie im Stande sind, die Rechnungsaufgaben des gewöhnlichen bürgerlichen Verkehrs und Lebens mit Verständnis, Sicherheit und Fertigkeit zu lösen.“ — Mehr und mehr gewinnen die Thieme und Schlosser'schen Rechenhefte in den Schulen unseres Landes Eingang, und ich bin auch der Überzeugung, dass sie in ihrem Aufbau trefflich angelegt sind und die Grenzen, welche der Volksschulunterricht sich im Rechnen zu ziehen hat, richtig eingehalten haben; insbesondere ist hervorzuheben, dass sie die Bruchrechnung von unten an in der einfachsten Weise unterbauen, und dass sie das der Volksschule, auch nach Diesterweg, fremdartige Verfahren, nach Proportionen zu rechnen, ausgewiesen haben, vielmehr die Regeldetriaufgaben nach dem Schlusse über die Einheit lösen lassen. Die Ansätze bei den bürgerlichen Rechnungsarten sind von durchsichtiger Klarheit; mündliches und schriftliches Rechnen geht immer Hand in Hand. — Nur an eine Grenzlinie, die zu beachten wichtig ist, möchte ich noch erinnern. Es ist ja allgemein bekannt, dass Fragen zunächst an die ganze Classe zu richten, Aufgaben der ganzen Classe zu stellen sind, nicht von vornherein blos ein Kind in Thätigkeit zu setzen ist. Aber gerade beim Rechenunterrichte gerathen sehr viele Lehrer über die rechte Grenze hinaus und in den Fehler, dass sie zuletzt blos diejenigen Kinder die Aufgaben vorrechnen lassen, welche sich durch Emporhalten der Hand gemeldet und die Lösung richtig gegeben haben. Eine Reihe Kinder sinken bei diesem Verfahren nach und nach in volle Theilnahmlosigkeit und Unthätigkeit. Gerade beim Rechenunterrichte muss der Lehrer darauf halten, dass jedes Kind zur Thätigkeit herbeigezogen werde; es geht auch oft ganz leicht an, die Lösung einer Aufgabe auf mehrere Kinder zu vertheilen.

An das Rechnen schließt sich der geometrische Unterricht. Das sächsische Volksschulgesetz hat diesen Zweig in den Unterrichts-

Digitized by Google

organismus der Volksschule aufgenommen und bestimmt sein Ziel in folgender Weise: „Der Unterricht in der Formenlehre hat die für das gewöhnliche Leben nöthige Kenntnis räumlicher Größen sowie einige Fertigkeit im Construiren und Berechnen derselben zu vermitteln. Er hat in anschaulich entwickelnder Weise die Linien und Winkel, die gradlinigen ebenen Figuren, den Kreis und die bekanntesten Körper unter Ausschluss wissenschaftlicher Beweise zu behandeln.“ — Es fragt sich nun, ob der geometrische Unterricht, in der angegebenen Ziel- und Stoffbeschränkung, mit Recht unter die Unterrichtszweige der Volksschule aufgenommen worden ist. Gräfe, der die Heranbildung der Jugend zu Gottesfurcht, bürgerlichem Gemeingeist und praktischem Sinne als den Zweck der Volksschule hinstellt, sagt über das letztgenannte Ziel: „Der praktische Sinn, wie er in der Schule angeregt und gebildet werden soll, bezieht sich auf das, was alle bürgerlichen Berufe mit einander gemein haben, und zeigt sich in der Neigung zu praktischen Beschäftigungen und in der Befähigung, nicht nur allgemeine Kenntnisse mit Leichtigkeit auf praktische Gegenstände anzuwenden, sondern auch über die gewöhnlichen Erscheinungen im Leben überhaupt richtig zu urtheilen. Alle Berufsthätigkeit im allgemeinen gründet sich aber auf mathematische und naturkundliche Kenntnisse, die zugleich in den Stand setzen, eine richtige Ansicht über viele alltägliche Erscheinungen und Verhältnisse im Leben zu gewinnen, und auf die Fertigkeiten des Schreibens und Zeichnens.“ Über die Geometrie sagt er dann Folgendes: „Nur in wenigen Volksschulen findet sich die Raumgrößenlehre oder die Geometrie als Unterrichtsgegenstand eingeführt. Und doch ist dieser Theil der Mathematik nicht allein geistbildend und bei angemessener Behandlung für die Schüler anziehend, sondern auch für das praktische Leben im allgemeinen und für gewisse Berufsarten insbesondere so wichtig. Deshalb rechnen wir ihn zu den wesentlichen Lehrgegenständen in der Volksschule. Durch ihn soll der Formensinn der Schüler gebildet, die richtige Beurtheilung vieler Dinge in der Natur und im Leben erleichtert, Gewerbe und Künste gefördert, der Schüler geistig gebildet und für das Leben um so brauchbarer werden.“ Man hat Gräfe beizustimmen. Soll die Volksschule ein Verständnis für die Natur, für die räumlichen Dinge überhaupt (auch einen Sinn für die Gestaltungen der Kunst, die uns Gebilde allerorten vor das Auge stellt) anbahnen, so hat die Raumgrößenlehre, die sich mit Erhellung der Raumobjecte nach Form und Größe, mit ihrer Schätzung, Messung, Berechnung, Construction beschäftigt, die den Sinn für regelmäßige

Digitized by Google

Formen ausbildet, gewiss in dem Unterrichtsorganismus der Volksschule einen Platz zu finden. Noch mehr leuchtet dies ein, wenn wir uns daran erinnern, dass die Volksschule die Grundlagen legen soll für die verschiedenen Berufe; denn es bedarf keiner weiteren Auseinandersetzung, dass eine ganze Reihe von Berufen geometrische Kenntnisse, die Fertigkeit im Abmessen, Schätzen, Berechnen von Flächen, Körpern, im Construiren mit Lineal und Zirkel, alle den Sinn für Accuratesse und Sauberkeit, den der recht ertheilte geometrische Unterricht zugleich mit ausbildet, nothwendig brauchen. Nebenbei möge noch darauf hingewiesen werden, dass eine Reihe geometrischer Begriffe (Fläche, Linie, Winkel, Quadrat, Kreis, Centrum etc.) in dem gewöhnlichen Verkehre häufig vorkommen, und dann, dass die Kenntnis solcher den Kindern auch bei anderen Unterrichtszweigen der Volksschule zu statten kommt; endlich, dass der geometrische Unterricht besonders dem Zeichenunterrichte eine unterstützende Hand zu reichen vermag. So kann es keinen Zweifel unterliegen, dass der geometrische Unterricht der Volksschule zugehörig ist, aber freilich blos in der oben angegebenen Beschränkung nach Ziel, Stoff und Behandlung. Sehr viele Lehrer richten sich nach der „Geometrie der Volksschule" von Pickel (für Lehrer — Eisenach, Bacmeister), aber unter Beschränkung auf das Minimum, mit Ausscheidung dessen, was nach dem Vorworte für einfache Volksschulverhältnisse überschlagen werden kann. Eine elementar-anschauliche Behandlungsweise ist von Pickel consequent durchgeführt; der Lehrer wird allenthalben gemahnt, die Selbstthätigkeit der Kinder im Beobachten, Messen, Schätzen, Construiren, Berechnen in Anspruch zu nehmen; die Aufgaben sind praktischer Art. Wenn der Lehrer außerdem noch Kehrs Geometrie mit benutzt, so kann er gewiss den Kindern der Volksschule einen Unterricht ertheilen, der Interesse weckt und günstige Erfolge erzielt.*)

Leider liegen nun aber die Verhältnisse in vielen einfachen Volksschulen so, dass das dem geometrischen Unterrichte gesteckte Ziel immer noch zu hoch ist. Die Lösung von Constructionsaufgaben, das Umgehenlernen mit Zirkel und Lineal ist gewiss eine ganz wichtige Seite des geometrischen Unterrichts, allein es ist an manchen Orten wegen Armut der Eltern nicht möglich, die Beschaffung von Winkel und Zirkel für die Hand jedes Kindes durchzusetzen. Dann bleibt nichts übrig, als wenigstens an der Wandtafel die Kinder fleißig mit

*) Eben ist erschienen: „Geometrie für einfache Volksschulen" von Mittenzwey (40 Pf. — Leipzig, Julius Klinkhardt).

Digitized by Google

Zirkel und Lineal, bez. Winkel umgehen zu lassen; aber das Ziel für den geometrischen Unterricht wird doch nicht in solcher Weise erreicht, wie es sein möchte. An anderen Schulen (2 cl., 3 cl., in denen blos 1 Lehrer wirkt) ist es unmöglich, für den geometrischen Unterricht eine besondere Lection anzusetzen. Dann bleibt kein anderer Ausweg übrig, als beim Zeichenunterrichte den Kindern die Kenntnis geometrischer Gebilde (Linie, Winkel, Zirkel) nebenbei zu vermitteln und Flächen- und Körperberechnungen wie es in den Thieme- und Schlosserschen Heften geschieht, an den Rechenunterricht anzuschließen. Dies ist ein Nothstand; allein wenn blos 3 Stunden für den Rechenunterricht wöchentlich verfügbar sind, kann nicht 1 Stunde davon ganz für den geometrischen Unterricht verwendet werden.

An vierte Stelle setze ich den Gesangunterricht, nicht die Realien. Der rechte Gesangunterricht vermag eine weit tiefere Einwirkung auf die Veredlung des Volksgemüths und Volkslebens auszuüben als die Realien. Er dient, ganz abgesehen von seiner hygienischen Bedeutung, der Idee der Volksschule ganz besonders; er ist für die Pflege der Religiosität, des Gemeingeistes und für die edle, gemüthvolle und sinnige Auffassung der Natur von außerordentlicher Bedeutung; gerade im Gesange kann der Unterricht leichter als in einem anderen die Tiefen des Gemüths, den Kern des Menschen erfassen; in ihm wird einer edlen Doppelmacht, der Poesie und Musik, der Weg auch in die Niederungen des Volkes eröffnet, um die Gemeinheit und Roheit in Gesinnung und Wort zu vertreiben. Oben ist schon darauf hingewiesen worden, dass der Gesangunterricht auch wichtige Dienste zur Bildung und Verfeinerung der Aussprache zu leisten vermag.

Die Volksschule hat unzweifelhaft die Verpflichtung, im Volke einen wahrhaften Lebensgesang, einen kirchlichen und volksthümlichen, zu erzeugen. Dazu gehört, dass der Gesang in den Räumen der Volksschule nicht verklinge, sondern dass ihn die Kinder mitnehmen ins Leben, ins Haus, in die Kirche, in Freud und Leid, zur Arbeit wie zur Erholung; dazu gehört, dass sich die Kinder nicht blos einen Schatz von Chorälen, Kirchen- und Volksliedern für die Dauer eingeprägt, sondern auch die Fähigkeit und den Sinn erlangt haben, sich neue gute Lieder anzueignen. Wenn der Gesangunterricht der Volksschule nicht Lust und Liebe zum Singen und damit einen empfänglichen Sinn für die Kunst der Töne überhaupt zu wirken versteht, so hat er sein Ziel nicht erreicht. Es ist deshalb als Aufgabe des Gesangunterrichts in der Volksschule zu bestimmen, einen guten kirchlichen und volksthümlichen Lebensgesang zu erzeugen, damit zugleich religiösen Sinn, die Liebe zum

Digitized by Google

Vaterlande, die Freude an edler Geselligkeit und an der Natur zu pflegen, und die Fähigkeit, neue Lieder sich anzueignen, den Kindern zu vermitteln.

Dies das Ziel. Manche Lehrer stecken es sich freilich niedriger oder verfahren wenigstens so, dass von einer Erreichung jenes Zieles nicht die Rede sein kann. Falsch ist es, wenn nicht gleich vom Schuleintritt des 6jährigen Kindes an der Gesangunterricht seine besonderen (halbstündigen) Lectionen erhält, sondern nur gelegentlich, in Verbindung mit dem Anschauungsunterrichte, einige Liedchen gelernt werden; gerade die ersten Schuljahre sind, wie tüchtige Gesanglehrer bezeugen, für die Entwickelung des Tonsinnes von höchster Bedeutung. Wenn sich sodann Lehrer mit bloßem Liedersingen begnügen, also nicht neben dem Liedercursus einen systematischen Übungscursus von Anfang an einhergehen lassen, so werden sie die Kinder nie zu einem reinen und guten Gesange bringen. Der systematische Cursus soll durch dynamische, rhythmische, melodische Übungen nach einem festen Stufengange einestheils „eine gewisse Einsicht ins Tonwesen, das Auffassen von Tonverhältnissen, das Festhalten und Wiedergeben derselben" üben, das Gehör verfeinern, die Stimme bilden, den Ton veredeln, anderntheils die Kinder auch in die Notensprache einführen, damit der Gesangunterricht in seiner Arbeit erleichtert und das Kind befähigt werde, sich später, nach der Schule, neue Lieder anzueignen. Schütze, Lohse und viele andere Methodiker fordern diese systematischen Übungen unbedingt; sie weisen auch nach, dass es falsch sein würde, den systematischen Cursus nicht gleich mit den 6jährigen Kindern zu beginnen, sich hier blos auf das Gehörsingen von Liedern zu beschränken. Die Melodien der meisten Kinderlieder lägen in verschiedenen Stimmregistern, die besonderer Ausbildung bedürften; die Kinder verfügten in diesem Alter noch über einen geringen Tonumfang; derselbe müsse systematisch erweitert werden — der Ton der Stimme, wenn diese auch gesund sei, bedürfe einer regelrechten Ausbildung; es sei nicht möglich, beim Liedersingen den Kindern zugleich den Rhythmus mit fassbar, auf Athmung, Mundstellung etc. aufmerksam zu machen. Von Schütze (Ev. Schulkunde), Lohse, (Der Gesangunterricht in der Seminarschule zu Plauen), Brähmig (Kleine praktische Gesangschule), Göthe (Gesangschule), Hauer (Acapella-Gesang) u. a. sind angemessene systematische Übungen zusammengestellt. Ferner sind die Lehrer, welche die Kinder blos im Chore singen lassen, den Einzelgesang nicht pflegen, auf einem Irrwege; sie lassen sich dadurch, dass der Chorgesang wenigstens leidlich geht, in eine Täuschung über den eigentlichen Stand der Classe einwiegen. Lässt man die Kinder dann einzeln

Digitized by Google

singen, so treten klägliche Resultate zu Tage; eine Reihe von Kindern haben sich der Melodien nicht bemächtigt, zeigen weder Gehör noch Stimme. Ein Lehrer, der den Chorgesang nicht auf die Pflege des Einzelgesanges stützt, bedenkt nicht, dass doch der Chorgesang nicht gut klingen kann, wenn die einzelnen schlecht singen, und er erwägt nicht, dass jedes einzelne Kind den Gesang, einen Liederschatz mit in sein Leben hinausnehmen soll. Endlich zieht sich auch der Lehrer, welcher verabsäumt, die schönsten Lieder nach Text und Melodie einzuprägen, seine Aufgabe beim Gesangunterrichte zu eng; wenn die Kinder blos aus dem Liederbuche singen oder blos die erste Strophe gelernt haben, so ist es nichts mit dem Lebensgesange, der erzeugt werden soll.

Für die sächsischen Schulen sind, ebenso wie die zu lernenden Kirchenlieder (22) die Choralmelodien (35) vorgeschrieben. Die Auswahl und Begrenzung ist gut, zu wünschen ist, dass, um den Kirchenliederschatz im Volke zu erhalten, beim Gottesdienste öfters gerade die Lieder, welche die Volksschule auch nach dem Texte eingeprägt hat, gesungen werden. — Für das Volkslied gibt es eine Reihe vortrefflicher Sammlungen, z. B. das „Löbauer Liederbuch“ (2 Hefte, erschienen bei Schlimpert in Meißen), Göthes Gesangschule (in 8 und in 2 Heften) etc. —

Leider können für den Gesangunterricht nicht in jeder Classe 2 Stunden wöchentlich gewonnen werden; er muss sich meist auf 1 Stunde beschränken, wozu allerdings der Eröffnungs- und Schlussgesang beim Unterrichte noch hinzutritt. Es ist aber sehr anzuerkennen, dass es viele Lehrer gibt, die freiwillig ihre Kinder noch außer der Schulzeit zusammenrufen, um mit ihnen zu singen, und die Kinder kommen gern; sie singen mit Lust. Ich habe eine Reihe Schulen (besonders in der Südlausitz), die Treffliches leisten, neben anderen, in denen der Gesang nicht befriedigt; die Schuld liegt weniger an der Begabung der Kinder, als am Lehrer. Eine wahre Freude ist es, wenn man des Abends durch ein Dorf geht und die Kinder vor den Thüren singen hört, oder dort auf dem Teiche, wo sie das Vergnügen des Schlittschuhfahrens unterbrechen, um einen hübschen zweistimmigen Gesang ertönen zu lassen. Diese Freude habe ich öfters empfunden, und ich habe dem braven Lehrer dafür gedankt. Das oben angegebene Ziel für den Gesangunterricht ist ihm nicht zu hoch gewesen.

Mit den bisher genannten Fächern haben wir die Grenze der Unterrichtszweige der Volksschule noch nicht erreicht. Wir müssen

Digitized by Google

zunächst noch Geographie, Geschichte und Naturkunde in die Einfriedigung hereinnehmen. Mit denjenigen, welche meinen, diese Zweige würden schon beim Leseunterrichte genügend mit behandelt werden können, brauchen wir uns nicht des Weiteren mehr auseinanderzusetzen. Das Lesebuch hat andere Zwecke, als einen Leitfaden für die genannten Unterrichtszweige abzugeben, und jedes derselben verlangt seine besondere Methode, wenn ein Erfolg erzielt werden soll.

Die Basis, auf der sich der Unterricht in den Realien aufbauen soll, ist der sogenannte Anschauungsunterricht. Wenn man den letzteren in eine solche Beziehung zu den Realien setzt, so denkt man an den Stoff, welchen der Anschauungsunterricht zu behandeln hat, daran, dass er Anschauungen, d. h. klare Vorstellungen von räumlichen oder zeitlichen Objecten, Dingen oder Begebenheiten zu vermitteln hat. Erwägt man aber, dass der Anschauungsunterricht für die Anschauung den Kindern auch das rechte Wort geben, im Anschluss an die räumlichen und zeitlichen Objecte die Sprache der Kinder bilden und entfesseln soll, und dass dies durchaus nicht blos als ein Nebenzweck aufgefasst werden darf, so erkennt man, dass der Anschauungsunterricht auch mit dem Sprachunterricht in der innigsten Verbindung steht. Es würde deshalb eine einseitige Auffassung des Anschauungsunterrichtes sein, wenn man ihn den Realien oder dem deutschen Sprachunterrichte allein — als Basis oder Wurzel — zuweisen wollte. Man könnte auch noch hinzufügen, dass im Worte und Begriffe „Anschauung“ der Hinweis auf die Bedeutung des Anschauungsunterrichts für die Entwickelung der Sinne deutlich zu erkennen sei, und dass bei rechter Auswahl und Behandlung der Anschauungen unzweifelhaft auch gemüthbildend auf die Kinder eingewirkt werden könne. Diese vielseitige Aufgabe des Anschauungsunterrichts lässt sich mit seinem Namen, der allerdings an Unbestimmtheit leidet, decken; aber mit dieser Darlegung ist die Nothwendigkeit des Anschauungsunterrichts für die Volksschule nicht erwiesen. Diese geht aus folgenden Erwägungen hervor. Unzweifelhaft hat der Volksschulunterricht an den geistigen Standpunkt, den die in die Schule eintretenden Kinder in der Regel einnehmen, mit seiner Arbeit anzuknüpfen. Das ganze geistige Leben des Menschen kommt bekanntlich im Verkehr mit der Außenwelt, die durch die Canäle der Sinne in seine Seele einzudringen versucht, in Fluss. Da kann es nun keinem Zweifel unterliegen, dass beim 6jährigen Kinde dieser Verkehr schon äußerst lebhaft gewesen ist; es hat viele Wahrnehmungen in seiner

Digitized by Google

Umgebung, in Haus, Garten, Feld etc. gemacht; allein zum großen Theile sind dieselben unklar, verwischt und nicht tief haftend, besonders dann nicht, wenn sich das Haus wenig oder gar keine Mühe gegeben hat, die Wahrnehmungen den Kindern zu Anschauungen zusammenzufügen. Es muss demnach als durchaus richtig und naturgemäß erscheinen, dass die Volksschule, ehe sie in die Weite schreitet, an die Versäumnis des Hauses anknüpft, sich müht, die Eindrücke, welche das Kind von seiner Umgebung schon empfangen hat, zu sichten, die Wahrnehmungen zu klären und zu Anschauungen zu gestalten — also Anschauungsunterricht! Der Volksschulunterricht wird nun selbstverständlich nicht dabei stehen bleiben können, blos solche Objecte zu behandeln, die das Kind schon wahrgenommen hat, sondern er hat sich seinen Stoff überhaupt aus dem Anschauungskreise des Kindes, aus dem Kreise, der seinen Sinnen nahe liegt, also aus Haus, Garten, Feld, Wiese, Wald auszuwählen. Der Anschauungsunterricht ist also deshalb schon berechtigt, weil es ganz richtig ist, die erste Entwickelung des geistigen Lebens der Kinder durch Vermittelung entsprechender Anschauungen aus ihrer Umgebung zu fördern. Darin liegt des Anschauungsunterrichts erste Aufgabe, und eben deshalb, weil er seinen Stoff aus der Umgebung des Kindes nimmt, aus der Natur, aus dem heimatkundlichen Gebiete, aus dem Leben im Hause etc., bereitet er zugleich den Realunterricht vor. — Geistige und sprachliche Entwickelung hängt aber untrennbar zusammen; nicht blos durch den Standpunkt der Kinder, welchen sie in Bezug auf den Denkinhalt einnehmen, wird die Nothwendigkeit des Anschauungsunterrichts begründet, sondern auch durch den in sprachlicher Hinsicht. Wer oft Gelegenheit gehabt hat, in Landschulen eben aufgenommene Kinder zu beobachten, der wird nicht blos erkennen, wie viele von den tagtäglichen Erscheinungen unbeobachtet an ihnen vorübergegangen sind, sondern auch, wie weit sie in ihrer sprachlichen Entwickelung zurückstehen, wie ihnen oft das rechte Wort für die Objecte der Umgebung fehlt, oder wie sie mit ihm keinen rechten Inhalt verbinden. Dorf und Dorf ist allerdings hierin auch verschieden; in Fabrikdörfern, wo Vater, Mutter, die älteren Geschwister in die Fabrik gehen und die jüngeren Kinder fast ganz sich selber überlassen sind, ist es nicht zu verwundern, wenn die Schule die Kinder auch in sprachlicher Hinsicht auf einem sehr tiefen Standpunkte findet. Noch ist zu erwägen, dass die Kinder meist den Dialect mit in die Schule bringen, also auch noch nicht für die Unterrichtssprache reif sind. Woran knüpft sich nun aber die erste Sprachentwickelung? Doch an die

Digitized by Google

Umgebung des Kindes; also Anschauungen zu vermitteln und mit ihnen das rechte Wort zu verbinden — das ist naturgemäß — deshalb Anschauungsunterricht! Er hat die erste sprachliche Entwickelung des Kindes im Anschluss an entsprechende Anschauungen zu fördern. Dass ist die zweite Hauptaufgabe des Anschauungsunterrichts; durch Lösung derselben steht er auf dem Gebiete des deutschen Sprachunterrichts und macht die Kinder überhaupt für alle sonstigen Zweige unterrichtsfähig. — Dass nun der Anschauungsunterricht auch die Sinne, die Beobachtungsgabe auszubilden vermag und auch ausbilden soll, ist selbstverständlich, wie es auch keiner weiteren Auseinandersetzung bedarf, dass er eine gemüthbildende Wirkung auf das Kind auszuüben vermag und deshalb auch ausüben soll.

So hätten wir die Berechtigung des Anschauungsunterrichts in der Volksschule nachgewiesen und sein Ziel umgrenzt. Aber freilich ist es hier auch nöthig, Grenzlinien hinsichtlich der Stoffauswahl und Stoffbehandlung zu ziehen. Eine ganze Reihe Methodiker des Elementarunterrichts schreiben über ihre Fibeln „Vereinigter Anschauungs-, Schreib-, Lese-Unterricht.“ Ich kann mich, wie schon früher bemerkt, mit einer solchen Zusammenschweißung des Anschauungsunterrichts mit dem ersten Leseunterrichte durchaus nicht befreunden; ich habe auch bis jetzt keine Fibel gefunden, der es gelungen wäre, in ihren Normalwörtern oder den durch Bilder dargestellten Gegenständen einen Gang aufzustellen, der dem eines rechten Anschauungsunterrichts entspräche. Da springen sie von Hut zu Bett, von Tisch zu Ofen, von Esse zu Rose, von Rose zu Rad, von Rad zu Haus etc., oder von Mühle zu Säge, von Säge zu Rose, von Rose zu Vogel, von Vogel zu Wagen etc., von Theilvorstellung zur Gesammtvorstellung; während der Behandlung dieser Gegenstände vergeht die Frühlingszeit mit ihrem Leben in Garten, Wiese und Feld, mit ihren Anschauungen, die dem Kinde, das sich jetzt am liebsten draußen umhertummelt, viel interessanter sind als der Hut oder die Säge. — Einleitungsweise hat man die Kinder mit der Schule und ihren Gegenständen, die gerade für sie schon wichtig werden, bekannt zu machen, aber damit sich recht kurz zu fassen; dann aber schnell hinaus in den Garten, auf Wiese und Feld, um einzelne Blumen, Thiere, den Gärtner, den Landmann in seiner Arbeit aufzusuchen, und wenn dann im Winter die Natur draußen die reiche Welt ihrer Erscheinungen in die weiße Decke hüllt, das Leben des Menschen sich mehr in den Räumen des Hauses abspielt, da behandelt man vorzugsweise das Haus, läßt die Poesie des Märchens, welche ja

Digitized by Google

nach alter Sitte gerade um den trauten Herd sich drängt, ihre Fäden spinnen, übergeht aber auch nicht die Thierwelt des Hauses etc. Den Inhalt der Normalwörter oder die Gegenstände der Bilder braucht man dagegen blos ganz kurz zu besprechen; man wird zusehen müssen, die Kinder so schnell wie möglich im Lesen zu fördern; denn das ist besonders in wenig gegliederten Landschulen durchaus nöthig — da gilt es, sobald wie möglich die ersten Schwierigkeiten im Lesen zu überwinden, weil noch andere Abtheilungen als die Elementarabtheilung zu bedenken sind.

Und nun noch einige Grenzlinien, welche der Lehrer bei der Stoffbehandlung beachten muss! Er hat sich zu hüten, bei der Besprechung der Anschauungsgegenstände zu viel zu geben, schon ganz in die naturgeschichtliche Art der Beschreibung hineinzukommen. Nur das ohne großes Suchen sich Ergebende ist hervorzuheben. Ferner ist die trockene Darstellung hier gar nicht am Platze, sondern vielmehr die sinnige, lebensvolle, poetische Auffassung, die auch den todten Gegenständen Leben einhaucht (Heinemann, Handbuch des Anschauungsunterrichts, gibt hierzu vielfache Anregung). Die Poesie, wie sie der Kindesnatur entspricht, muss sich durch das Ganze hindurchranken; auch das frische Lied, in der Singstunde gelernt, darf an passender Stelle nicht fehlen. Die einzelnen Gegenstände dürfen sodann nicht wie einzelne unverbundene Pfeiler dastehen, sondern von einem Gegenstande zum andern sind Brücken zu schlagen, so dass überall anmuthende Gesammtbilder entstehen. Und noch etwas in sprachlicher Hinsicht! Wol soll der Lehrer hier den Anfang machen, die Kinder zur hochdeutschen Sprachform hinüberzuführen, aber er würde die rechte Grenze überschreiten, wenn er die Mundart sofort unsanft zurückweisen wollte. Ich habe oft die Bemerkung gemacht, dass die Kinder, wenn sie beim Anschauungsunterricht aufthauten, indem sie in ein bekanntes und ihnen liebes Gebiet geführt wurden, plötzlich lebendig zu erzählen und zu reden anfingen, aber im Dialect; natürlich wäre sofort die Rede verstummt und die Freude der jungen Seele gedämpft worden, wenn man den Gebrauch der Mundart verboten hätte. Die Überleitung hat allmählich und vorsichtig zu geschehen.

Wir gehen weiter. Wenn die Volksschule ihre Kinder zu wahren Menschen und zu lebendigen Gliedern des Volkes erziehen will, so kann ein Zweifel darüber nicht entstehen, dass sie ihnen die Erde als Schauplatz menschlichen Lebens und Wirkens und vor allem Heimat und Vaterland beschreiben und darstellen muss. Zugleich ist der

Digitized by Google

Wert des geographischen Unterrichts für die ethische Bildung des Menschen, welche die Volksschule vor allem im Auge zu behalten hat, nicht zu unterschätzen. Der Heimatskunde, mit welcher der geographische Unterricht beginnt, ist nicht blos die Aufgabe gestellt, die geographischen Grundbegriffe anschaulich zu vermitteln und das Kartenverständnis anzubahnen, sondern sie soll auch das Herz der Kinder für die Heimat, für ihre Fluren und ihre Bewohner, für ihre Sitten etc. erwärmen. Unsere Zeit mit ihren Verkehrs- und Freizügigkeitsverhältnissen ist dazu angethan, den Menschen leichter dem heimatlichen Boden zu entnehmen; umsomehr ist es geboten, in der Jugend die Liebe zur Heimat und die Achtung vor ihr zu wecken und zu nähren. In der Heimatsliebe liegt ein sittlicher Halt für den Menschen auch in der Fremde; sodann wurzelt in ihr die Vaterlandsliebe. — Wie die Liebe zur Heimat, so kann der weitere geographische Unterricht die Liebe zum Vaterlande, nicht blos zu den Bergen, Wäldern, Fluren, sondern vor allem zu den Stämmen, die sich an den Bergen und in den Ebenen lagern, erwecken und pflegen. Indem der geographische Unterricht die Wechselwirkung zwischen Land und Bewohnern darstellt, erzieht er die Kinder für den Eintritt in dieselbe; indem er sie hinüberführt über die Meere in ferne Erdtheile, schlingt er um sie und die übrige Menschheit ein Band. Auf der Wanderung über die Erde, sei es in dem hohen Norden, sei es durch Wüsten und Steppen, an die großen Ströme Afrikas etc., begegnet der Unterricht kühnen Forschern, die ihr alles einsetzen für die Wissenschaft, für Aufschließung neuer Wege; ein Hinweis auf sie wird auch die Knaben der Volksschule mächtig erregen und begeistern. Aus der Beleuchtung der wunderbaren Gestaltung und Beschaffenheit unseres Wohnplatzes, aus einem Blicke ins große Weltall erkennen die Kinder auch die Größe, Majestät und Weisheit des Schöpfers. Der geographische Unterricht vermag auch das Bibelwort zu bestätigen: Die Himmel erzählen die Ehre Gottes etc. — Über die volle Berechtigung des geographischen Unterrichts in der Volksschule kann also kein Zweifel sein. Seine Aufgabe wird sein: Auf dem Grunde der Heimatskunde der Kinder in farbenfrischen, gemüthlich anregenden Bildern genauer mit Land und Leuten des (engeren und weiteren) Vaterlandes und Europas, mit dem Wichtigsten der außereuropäischen Erdtheile und des Verhältnisses der Erde zu den anderen Himmelskörpern bekannt zu machen — unter Ausschluss alles dessen, was über die Fassungskraft der Kinder hinausgeht oder das Gedächtnis unnöthig, ohne irgend einen Nutzen belastet.

Digitized by Google

Das Ziel wird richtig sein, aber freilich, ob es sich alle Lehrer so umgrenzen, ob sie mit vollem Bewusstsein ihm zustreben, ob sie die rechten Grenzen bei der Stoffauswahl im einzelnen und bei der Stoffbehandlung einhalten, das ist eine andere Frage. — Was zunächst die Heimatskunde anlangt, so habe ich die Erfahrung gemacht, dass die meisten Lehrer wol die beiden ersten Aufgaben derselben (anschauliche Vermittelung der geographischen Grundbegriffe und Anbahnung des Kartenverständnisses) im Auge behalten, aber die dritte: die Liebe zur Heimat zu pflegen und das Gemüth dabei zu erwärmen — nicht genügend bedenken. Ich habe auch mitunter solche Lehrer gefunden, die da meinten, sie hätten der Anschaulichkeit genügt, wenn sie die Heimat in Stundenkreisen auf die Wandtafel getragen hatten. Da standen die Berge der Umgebung aufgezeichnet, aber in Wirklichkeit hatte der Lehrer sie den Kindern nicht gezeigt, trotzdem dass es blos des Aufstiegs auf einen $^1/_2$ Stunde entfernt gelegenen Hügel bedurfte, um die Kinder das prächtige Panorama des heimatlichen Ländchens überschauen zu lassen. Da war auch das $1^1/_2$ Stunde entfernte Städtchen richtig eingetragen, aber, man sollte es kaum glauben, eine ganze Reihe Kinder waren noch nicht aus dem engumschlossenen Thale, in welches sich das heimatliche Dorf hineinschmiegte, hinausgekommen, und der Lehrer hatte nicht daran gedacht, einmal an einem freien Nachmittage mit der Kinderschar hinauszuwandern, um Heimatskunde — nicht an der Wandtafel —, sondern in der lebendigen Wirklichkeit zu treiben. Solche Wanderungen dürfen nicht unterbleiben; zu einigen bleibt jedem Lehrer Zeit. — Wenn der Lehrer Interesse an der Heimat erwecken will, so darf er auch nicht an den Stätten, die umrankt sind von geschichtlichen Erinnerungen oder auch von Sagen, an der Ruine dort auf felsiger Höhe, an den Klostermauern, an dem Friedhofe, an dem Kriegerdenkmal etc., an dem einsamen Waldquell, aus dem auch die Sage mit sprudelt, vorübereilen, sondern er muss erzählen, die Kinder werden lauschen, und die Heimat wird sich voll und warm in ihr Herz drängen. — Wie manchem Lehrer fehlt es an poetischer, sinniger Auffassung und an dem malerischen Wort, und doch kommt so viel darauf an! Da wird der Bach besprochen, alles genau bestimmt und definirt; das rechte und linke Ufer, das Bett, die Quelle, die Mündung, aber wie trocken! Da ist kein Wandern an dem Bache entlang, der sich wie ein Silberfaden durch grüne Wiesen hindurchwindet, an der Mühle dort im Waldthale vorüber, hinauf zu der frischsprudelnden Quelle. Da wird die Lage des Waldes bestimmt, wol auch über seine

Digitized by Google

Bedeutung gesprochen, aber nichts oder doch zu wenig regt sich im Lehrer von der deutschen Waldlust und Waldsinnigkeit etc. Das Lesebuch von Jütting „Wohnort und Heimat" bietet so viel des Poetischen in der Auffassung der Heimat; der Lehrer müsste es meiner Ansicht nach so machen: sich erst den Stoff, den er behandeln will, rein sachlich zurechtlegen, dann aber sich durch die Poesie des Lesebuchs zur sinnigen Auffassung und Behandlung des Heimatkundlichen anregen lassen. — Also man darf sich bei der Heimatskunde das Ziel nicht zu niedrig stecken.

An die Heimatskunde schließt sich nach einem orientirenden Überblicke über die Erde und Europa: die Betrachtung des engeren und weiteren Vaterlandes. Der bei der Stoffauswahl zu beachtende Grundsatz ist oben schon angegeben. Man muthe nur nicht den Kindern zu, sich solchen Stoff zu merken, der höchstens zeitweiligen Wert hat, der unbedingt nicht im Gedächtnisse bleibt, sondern unrettbar wieder verloren geht. Die meisten Leitfäden können die Lehrer irreführen. Da werden z. B. vom Erzgebirge eine ganze Reihe von Bergen mit Angabe der Höhe aufgezählt, während es genügt, die Höhe des Fichtelberges in runder Zahl und die Durchschnittshöhe des Gebirges zu merken; da sollen die Kinder sich einprägen, welches der südlichste und der nördlichste Berg Sachsens ist, der am weitesten westlich, am weitesten östlich liegt — dann alle Flüsschen, die von links oder rechts in die Elbe münden — welche Städte über 600 m hoch liegen etc. — die mittlere Jahrestemperatur, die Regenhöhe — wie viel Tage mit Niederschlägen etc. Es ist doch offenbar, dass dies alles im Gedächtnis der Kinder nicht haften bleibt. Die Bedeutung der Gebirge und Flüsse, der Bodenbeschaffenheit, des Klimas für die Bewohner, die Bewohner nach Charakter, Gewerbfleiß, Kunst etc. in frischen Bildern zu schildern, blos die Hauptorte gewerblicher, industrieller etc. Thätigkeit aufzusuchen, die politische Eintheilung und eine leicht verständliche Darstellung der Regierung und Verwaltung des (engeren) Vaterlandes zu geben — das ist die Aufgabe. Ich habe jetzt Sachsen im Auge; in anderen Staaten würde in ähnlicher Weise vielleicht eine Provinz zu behandeln sein. — Nun führt der geographische Unterricht das Kind hinaus ins weitere Vaterland, also in unseren Schulen zur Betrachtung Deutschlands. Sehr viele Lehrer richten sich in der Stoffauswahl nach Hummels kleiner Erdkunde; im ganzen ist dieser Leitfaden für die Volksschule recht gut zu verwenden, aber auch hier muss der Lehrer den Stoff noch oft nach dem angegebenen Grundsatze beschränken. Mehrmals habe ich die Erfahrung gemacht,

Digitized by Google

dass die Lehrer die politische Geographie allzusehr hinter der physischen zurücktreten ließen, obwol die letztere ja einen größeren Nachdruck zu bekommen hat; sie haben sich die Grenzlinie für ihren Stoff zu eng gezogen, indem sie über den Bergen und Flüssen die Bewohner zu leichthin abthaten. Wenn wir den Kindern z. B. vom Schwarzwalde erzählen, da sollen wir sie nicht blos in die Waldespracht versetzen, sondern wir sollen sie auch dem Treiben des Schwarzwäldlers im Walde, auf den Bergbächen, in den Rebenhügeln und dem Gehämmer in den Thalmulden lauschen lassen; wir sollen mit ihnen in die Hütten mit ihren weit hervorragenden Schindeldächern — den plätschernden Brunnen vor der Thüre — treten, sie die kräftigen, naturwüchsigen, frommen Schwaben achten und lieben lehren. Und wenn wir mit den Kindern hinunterwandern zur Nordsee, da haben wir ihnen nicht blos von den Fluten des deutschen Meeres, von dem Dünenringe zu erzählen, sondern vor allem vom Kampfe zwischen dem Meere und dem deutschen Küstenstamme, den Friesen, die „niemals müde geworden, unter Strom und Sturm, Eis und Wogen um den heißgeliebten Boden der Heimat zu kämpfen," den sachkundigen Lootsen, den flinken und kräftigen Matrosen, die auf Kauffahrern aller Nationen die Meere durchfurchen, und dem Landmanne, der hinter den schützenden Deichen die Marschen bebaut. Wenn wir von der rauhen Rhön erzählen, so werden wir nicht blos von der Öde sprechen, die auf ihr ruht, sondern auch von den armen Leuten, die bei aller Armut doch zufrieden und genügsam sind. Im Fichtelgebirge denken wir nicht blos an die dichten Waldungen und an die Quellen, die nach den 4 Himmelsgegenden herabrauschen, sondern wir suchen auch den armen Mann im Walde auf, „wo er Gras sammelt oder Baumpech auskratzt, Holz fällt, harte Granitblöcke zerschlägt und sich dabei vielleicht als den reichsten Mann träumt, dem nur noch der letzte Schlüssel zu seinem Reichthume fehlt"; denn die Sage verheißt dem Bewohner des Fichtelgebirges die Wiedererstehung versunkener Goldschätze. So wird der geographische Unterricht die Herzen der Kinder ihrem Volke zuführen können. Und zu solcher Darstellung bleibt Zeit, wenn das Überflüssige weggelassen wird. Wir haben in Kutzens und Riehls Schriften einen Quell, aus dem sich der Lehrer Wärme und Frische für die Darstellung von Land und Leuten — auch in der Volksschule — schöpfen kann.

Der geographische Unterricht wird natürlich in der Volksschule auf die Betrachtung des Vaterlandes den Nachdruck legen müssen, aber aus den oben angegebenen Gründen muss über diese Grenze



Digitized by Google

hinausgegangen werden. Mit Recht kann man noch betonen, dass in unserem Jahrhundert die räumlichen Entfernungen zusammengeschrumpft sind und die Völker in einem Wechselverkehre stehen, der es nahe legt, auch dem schlichten Manne des Volkes einen Überblick über andere Länder und andere Erdtheile zu geben. Jedes Zeitungsblatt, das Notizen bringt aus fernen Landen, bringt auch dem gewöhnlichen Manne das Bedürfnis geographischer Kenntnisse zum Bewusstsein.

(Schluss folgt.)

Digitized by Google

## Fordert die Mathematik ein besonderes Talent?

*Von Dr. M. O.*

So großes Interesse ich schon auf der Schule an der Mathematik hatte, so blieb mir dieselbe doch lange Zeit diejenige Wissenschaft, in der ich am wenigsten leistete; ja die ganze Classe war schwach in diesem Fache, mit Ausnahme des Einen, der früher von einem Privatlehrer mathematischen Unterricht genossen hatte. Wir anderen waren in der Mathematik immer die „Dummköpfe", wie unser Mathematicus uns zu tituliren pflegte; glaubte er ja auch immer, dass nur wenige für diese Wissenschaft prädestinirt seien, und nur zu oft mussten wir von ihm hören, dass es glücklicherweise noch einige wenige geborene Mathematiker gäbe, welche überall ohne Zuthun des Unterrichtes ihr Talent entfalteten. Basirend auf solcher Anschauung war natürlich auch sein Unterricht ein der Pädagogik hohnsprechender, woher es kam, dass wir Schüler in der Mathematik fast nichts leisteten. Wir waren uns auch schon damals der Ursache unserer Schwäche bewusst; wir fühlten, dass für die Mathematik nicht eine besondere Anlage erforderlich sein könne, wir konnten nicht begreifen, dass so viele gerade für diese Wissenschaft ein besonderes Talent voraussetzten, da ja diese Disciplin obligatorisch, also für alle Schüler bestimmt war. Der Mathematicus war die personificirte Maschine: von Methode hatte er keine Spur, an Entwickelung der Lehrsätze dachte er nicht, er besaß überhaupt nicht im mindesten die Fähigkeit, sich des Mathematikers zu entkleiden und zu der Fassungskraft seiner Schüler hinabzusteigen. Ja er musste sich von einem seiner Schüler sagen lassen, dass die Classe mehr leisten würde, wenn ihr Lehrer mehr leistete. Gewiss ein schweres Wort, welches aber beweist, dass wir jungen Leute das Gefühl hatten, mathematische Kenntnisse seien nicht von besonderer Begabung, sondern vielmehr vom Geschicke des Lehrers abhängig, was auch eclatant bewiesen wurde, nachdem wir in den Oberclassen einen anderen — Gott sei Dank besseren — Lehrer erhielten, einen klaren Kopf, von feinem



Digitized by Google

pädagogischen Takt, einen Mann, dem man es anmerkte, dass er in seiner Wissenschaft fest und in seinem Berufe glücklich war. Durch seine Methode wurden wir förmlich electrisirt und haben das Versäumte glücklicherweise nachgeholt: wir sämmtlichen Dummköpfe machten ein gutes mathematisches Examen, und ein Drittheil der Classe wandte sich theils der praktischen, theils der theoretischen Mathematik mit Erfolg zu. Woher war auf einmal die besondere Anlage zur Mathematik gekommen, die uns allen gefehlt hatte?

Als Verfasser dieses seine Lehrercarrière begann und seine Classen sehr niedrige mathematische Leistungen aufwiesen — sein Vorgänger war wegen Liederlichkeit seines Amtes entsetzt worden — kannte er keinen lebhafteren Wunsch, als den Versuch zu wagen, wenn irgend thunlich, sämmtliche Schüler zu berücksichtigen, um vielleicht ein Gegenstück zu dem schablonenhaften Unterrichte seines früheren Lehrers zu liefern: nach Verlauf von beinahe zwei Jahren war es ihm gelungen, seine Classen ans Ziel zu bringen, allerdings mit dadurch, dass er freiwillig vielen Nachhilfeunterricht ertheilte. Und noch ein Beispiel. Bei der Miterziehung zweier Engländer hatte ich den einen, bereits 26jährigen, in der Mathematik zur Universität vorzubereiten; ich sah mich genöthigt, trotz Gegenstrebens der Angehörigen, den Unterricht mit den ersten mathematischen Lehrsätzen zu beginnen, und habe nach längerer Zeit doch das Glück gehabt, dass mein Zögling mit Verständnis die elementare Mathematik beherrschte und in Cambridge das Examen bestand, für welches ihn andere Lehrer nicht hatten vorbereiten können.

Es ist möglich, dass manche Leser sich nicht von der Anschauung werden frei machen können, dass zur Mathematik wirklich eine besondere Anlage erforderlich sei. Verfasser dieses ist längst über diesen Punkt hinweg; er weiß allerdings sehr wol, dass man nicht aus jedem einen Gauß machen kann; aber er hat immer seinen Unterricht mit der Voraussetzung begonnen, dass alle Zöglinge für den mathematischen Unterricht befähigt sind, und dass man sie alle auf annähernd gleiches Niveau bringen kann, wenn man nur individuell zu unterrichten Gelegenheit, Zeit und Lust hat. Und diese Voraussetzung hat sich dem Verfasser bis jetzt immer als richtig erwiesen.

Digitized by Google

## Orthographische Übungsbücher.

*Von Prof. Dr. F. Willomitzer-Wien.*

Die officiellen Schulorthographien haben eine ganz stattliche Reihe von orthographischen Leitfäden, Lehrgängen, Übungsbüchern u. a. Schriften zu Tage gefördert, die sich als Ziel setzen, die in den amtlichen Regelbüchern enthaltenen Normen in eine schulgerechte Fassung und methodische Anordnung zu bringen, hie und da auch durch historische Rückblicke zu erklären, oder sich blos darauf beschränken, den für die Einübung der „neuen Orthographie" erforderlichen Dictirstoff dem Lehrer an die Hand zu geben. Die Schnelligkeit, mit der die weitaus meisten der genannten Bücher auf den Markt geworfen wurden, erklärt es zum Theil, dass nur wenige strengen Anforderungen entsprechen, und dass sich eine Menge Dictirstoff in ihnen gleichmäßig wiederholt. Die Leichtigkeit endlich, mit der sich aus unserm Sprichwörterschatze eine große Anzahl einfach gebildeter, in sich abgeschlossener Sätze finden lässt, mag die Ursache sein, dass in fast allen Übungsbüchern hauptsächlich oder wol gar ausschließlich Sprichwörter zur Einübung der Orthographie herangezogen sind, jedenfalls ein Mangel; denn abgesehen davon, dass das ewige Wiederholen von Klugheitsregeln und Sittensprüchen der Jugend eintönig und langweilig werden muss, ist auch die Form der gebrachten Sprichwörter eine bildliche, schwer verständliche, und der in ihnen enthaltene Kern als das letzte Glied einer langen Erfahrungsreihe liegt zumeist jenseits des geistigen Horizontes der Kinder. Was uns Erwachsene am Sprichwort Gefallen finden lässt — dass wir in einem kurzen Satz, in einem treffenden Bilde eine wiederholt gemachte Erfahrung präcise wiedergeben können — das ist für die Jugend kein Bedürfnis.

Drei von den uns vorliegenden Übungsbüchern stützen sich auf die österreichische Schulorthographie: Petzel, Roth und Stejskal. **Petzel**: „2104 gleich- und ähnlichlautende Wörter nebst ihrer Anwendung in Sätzen" (Troppau, Volprecht, 1880, 8°, 126 S.), enthält theils vom Verfasser selbstgebildete, theils aus unsern Dichtern

Digitized by Google

entlehnte Sätze. Der Lehrer wird neben manchem Guten in dem Buche auch viel Unbrauchbares finden, da Schüler wol nur dann die „ähnlich"-lautenden Wörter „befiehlt und befühlt, enthielten und enthüllten, entronnen und entthronen" etc. unrichtig nachschreiben werden, wenn der Lehrer diese Wörter, sei es geflissentlich oder nicht, schlecht ausspricht. Es gibt andere Dinge im orthographischen Unterricht, die wichtiger sind und deren Einübung durch Aufnahme solcher und ähnlicher Zusammenstellungen geschädigt wird. — **Roth**: „Ausführliches orthogr. Übungsbuch" (Prag, Tempsky, 8°, 80 S.), gruppirt Wörter, die nach derselben Regel geschrieben werden, und knüpft daran kleinere Dictate. Es ist ganz zweckmäßig, bei Einprägung ähnlichlautender Wörter diese in Sätzen vorzuführen, aus denen die verschiedene Bedeutung derselben klar zu Tage tritt. Eins vermissen wir auch hier: eine besondere Rücksicht auf solche Wörter, die gerade österreichische Schüler vermöge ihres heimatlichen Dialectes unrichtig zu schreiben pflegen; dagegen ist die Regel von der Schreibung des g in Wörtern wie Zug, Krug u. s. w. für österreichische Schulen überflüssig. — **Stejskal**: „Dictirbuch", (Wien, Klinkhardt, 1882, 8°, 136 S.) begleitet Schritt für Schritt das österreichische „Regelbuch" (Wien, Schulbücherverlag) und zeichnet sich besonders in seinem ersten Theil durch ebenso praktisch als geschmackvoll gewählte Sätze aus, die den Wissensgebieten der Schule entnommen sind und das in den andern Stunden Gelernte von verschiedenen Standpunkten aus behandeln und zusammenfassen. Wir machen besonders auf die den Schluss der einzelnen Übungen bildenden kleinen Beschreibungen etc. aufmerksam, die in zusammenhängenden Sätzen den eingeübten Stoff noch einmal vorführen. Die Fabeln (S. 119 ff.) dürften sich auch zu Dictaten bei der Aufnahmeprüfung der Schüler ins Gymnasium eignen. — Schließlich mag auch ein Büchlein genannt sein, das nur mittelbar zu den orthographischen Übungsbüchern in Beziehung steht, das „ausführliche orthographische Wörterbuch" von **Hüttich** und **Vetter** (Tempsky, Prag, 1881, 151 S.). Es enthält nicht weniger als 22,000 Wörter in der österreichischen Schreibung, ist also viel reichhaltiger als das im Schulbücherverlag erschienene; der Druck ist sehr sorgfältig (S. 132 die fehlerhafte Schreibung: Tieger). Seltener gebrauchte Wörter und Fremdwörter sind erklärt und auch manche grammatische Bemerkungen eingeflochten. Dadurch, dass die Fremdwörter mit lateinischen Lettern gedruckt sind, hat sich ein Nachtheil beim Gebrauch des Buches ergeben; es ist nämlich nicht ersichtlich, ob im Fremdwort ein Schluss -s gesetzt wird oder das sogenannte lange s.

Digitized by Google

Die nach der preußischen Schulorthographie abgefassten Leitfäden sind weit zahlreicher, in der Vorführung des Lehrstoffes unter einander oft recht verschieden, dagegen in den Übungssätzen häufig um so ähnlicher. Wir greifen aus der großen Menge nur die wichtigsten und eigenartigsten heraus.

**Berlin** („Leitfaden für den Unterricht in der Orthographie." Magdeburg, Friese, 94 Seiten) prüft die Wörter auf ihre Laut- respective Hörschwierigkeit, gruppirt sie danach und übt sie in zumeist selbstgebildeten Sätzen ein, die freilich manchmal ziemlich inhaltsleer, auch zu flüchtig zu Papier geworfen sind. Wörter wie Kebsweib werden doch in keiner Schule eingeübt. — „Die deutsche Schulorthographie", Regeln und Wörterverzeichnis (Lahr, Schaumburg, 1881, 104 S.), enthält als besonders erwähnenswert ein praktisch gearbeitetes Capitel über die Schreibung der Fremdwörter. — **Fechner-Engelien** („Übungsstoff," Berlin, Schultze, 1881, 8°, 136 S.) ist für Schulen, in denen der orthographische Unterricht systematisch betrieben wird, sehr geeignet. Nicht blos die Regeln sind übersichtlich und lassen sich dem Gedächtnis leicht einprägen, auch die Dictate, die von Zeit zu Zeit als Wiederholungen eingeschaltet sind, entsprechen vollkommen. Viele der Sätze sind in andere Übungsbücher übergegangen. Sprichwörter werden von den Verfassern gern und oft herangezogen. — **Friesicke** („Lehr- und Übungsstoff für den orthographischen Unterricht," Freienwalde, Draeseke, 1880, 8°, 103 S.) nimmt den Dictirstoff selbst aus dem „Faust". Auf jede Übung folgen ein bis zwei reichhaltige Dictate, am Schluss jedes Capitels eine größere Anzahl zusammenhängender Wiederholungen. Die Vorrede enthält praktische Winke über die Art, orthographische Dictirübungen und Correcturen rationell vorzunehmen. — **Gehrig** („Orthographisches Übungsbuch," Neuwied und Leipzig, 1881, Heuser, kl. 8°, 69 S.) bildet zumeist selbst die Sätze und liebt es, in ein und demselben Satze recht viel orthographisches Material zusammenzudrängen. Auffallend bleibt das vom Verfasser an unrichtiger Stelle und sehr häufig gesetzte Ausrufzeichen (z. B. Wörter, welche Namen für Dinge sind, heißen Dingwörter!). Auch sonst finden sich einige Unrichtigkeiten (z. B. S. 2: Diphthong oder Doppellaut, S. 21: in „nannte" ist das e des Stammes in a „umgelautet"). — **Hufschmidt** („Methodischer Lehrgang für den Unterricht im Rechtschreiben," Essen, Bädeker 1880, 95 S.) ist originell gearbeitet. Das Büchlein lehrt die Rechtschreibung in drei Stufen: 1) nach der Anschauung, 2) nach der Analogie, unter Zuhilfenahme der Reimwörter, 3) nach

Digitized by Google

Regeln. Eine Klippe scheint auf der zweiten Stufe kaum zu umgehen. Es ist nämlich nur zu verlockend, dass die Kinder auf die Lautgleichheit und nicht zugleich auch auf die Buchstabengleichheit der Reimwörter achten und dann natürlich fehlerhaft schreiben. Sehr hübsche Sätze begleiten die Theorie. Die Zusammenstellung der „Ausnahmen von den Regeln", ferner der „Wörter, deren Schreibung durch die Schulorthographieverordnung festgestellt worden", ist wegen ihrer Brauchbarkeit bereits von andern Leitfäden nachgedruckt worden. — **Knauth** („Schriftliche und mündliche Übungen zur Erlernung der Orthographie und Interpunction," Berlin, Springer, 1880, 92 S.) ordnet die Dictate nach der orthographischen Schwierigkeit und verbindet auf interessante Art den orthographischen Unterricht mit dem grammatischen. Seltsam ist's, dass er das Ausrufzeichen nicht behandelt, weil — passende Übungen sich nicht finden ließen, und das Semikolon nicht, weil: die einfache Schule sich mit der Regel wird begnügen müssen, dass vor „denn" ein Semikolon zu setzen ist. — **Meyer**, Johannes, („Lehr- und Übungsbuch," Hannover, Meyer, 1880, 8°, 60 S.) ist für die Hand der Schüler bestimmt, enthält neben den Regeln, Beispielen und einigem Übungsstoff ein für die Schule gerade noch ausreichendes Wörterverzeichnis. Desselben Verfassers „Methodischer Leitfaden" (Leipzig, Dürr, 1881, 8°, 107 S.) ist an Dictirstoff ziemlich reich; ein großer Theil der Sätze und manche Zusammenstellung ist anderen Büchern (wie theilweise auch angegeben ist) entlehnt; besonders zahlreich erscheinen Sprichwörter und Sentenzen aus den Classikern. Meyer vertheilt den Lehrstoff auf drei Stufen: auf der ersten bringt er Wörter, deren Schreibung sich durchwegs auf Regeln stützt, auf der zweiten Ergänzungen dieser Regeln und die dazugehörigen Ausnahmen, auf der dritten orthographische Eigenthümlichkeiten unserer Schrift und die Interpunctionslehre, auf der vierten endlich lehrt er die Schreibung der gebräuchlichsten Fremdwörter. Ungenau ist das S. 66 über die Zusammenziehung Gesagte, S. 71 und 72 wiederholt sich eine Reihe von Sätzen unter den „Beispielen" und in dem „Dictat". — **Nostiz** („Der naturgemäße und bildende Rechtschreibunterricht", Siegen, Montanus, 1880, 8°, 84 S.) enthält als Einleitung ein Capitel über „reine und deutliche Aussprache des Hochdeutschen", das wol mannigfache Zusätze wird erfahren müssen, sobald dasselbe von Schülern mit bestimmten Dialectfehlern wird benutzt werden. Man vergleiche z. B. den Abschnitt über die Aussprache des s, in welchem sehr wichtige Angaben fehlen. Nostiz verbindet den orthographischen Unterricht mit dem gramma-

Digitized by Google

tischen und stilistischen. Der eingeschlagene methodische Weg verdient Beachtung. — **Reinmuth** („Lehr- und Übungsbuch für den Unterricht in der deutschen Orthoëpie und Orthographie," Weinheim, Ackermann, 1882, 8°, 95 S.) fasst den orthoëpischen Unterricht tiefer als Nostiz. In den Regeln schließt er sich an die „deutsche Schulorthographie" an, die Beispiele sind geschickt ausgewählt, zumeist selbstständig für orthographische Zwecke gebildet und weniger den Wissensgebieten der Schule als dem Leben entnommen. — **Willems** (Anleitung zum Rechtschreiben, Hannover, Hahn, 1880, 8°, 87 S.) fasst die Regeln zuerst in ein paar Hauptregeln zusammen, zu deren Ergänzung und Erläuterung Nebenregeln hinzutreten. Zahlreiche Hinweise auf das Alt- und Mittelhochdeutsche und kritische Bemerkungen sind eingestreut, die das Büchlein weniger für Schüler als für Lehrer geeignet erscheinen lassen. Derselbe Verfasser veröffentlichte 1882 auch eine „Vollständige Lehre von der Interpunction im Deutschen, Französischen und Englischen" (Emden, Haynel, 8°, 72 S.), die schon deshalb Beachtung verdient, weil sie, bisher das einzige Werkchen über das genannte Gebiet, eingehend gearbeitet und durch zahlreiche Übungsaufgaben belegt ist. — **Wirth** (Langensalza, Gressler) überlässt es dem Lehrer, wie er den im Buche behandelten „Dictirstoff" am vortheilhaftesten vertheilen will. Er bringt häufig Wörter, deren Schreibung erst in einem nachfolgenden Paragraphen gelehrt wird, und sucht den daraus entstehenden Nachtheil dadurch abzuschwächen, dass er diese Wörter an der Tafel vorschreiben lässt. Die Übungssätze sind gut verwendbar.

Zum Schlusse sei noch auf zwei Bücher wenigstens hingewiesen, auf den „Commentar zur preußischen Schulorthographie" von **W. Wilmanns** (Berlin, Weidmann, 8°, 218 S.), der die Eigenthümlichkeiten der preußischen Schulorthographien gegenüber ihren Gegnern auf wissenschaftlicher Basis zu rechtfertigen sucht und das weitaus beste ist, was in dieser Hinsicht publicirt worden, auch für jene lesenswert, die nach einer andern Orthographie schreiben, und dann auf das „Vollständige orthographische Wörterbuch" von **Duden** (Leipzig, Bibliographisches Institut, 187 S.), welches die Schreibung und die Angaben wichtiger grammatischer Eigenschaften von fast 28,000 Wörtern enthält, ein Pendant also zu dem österreichischen Wörterverzeichnis von Hüttich und Vetter.

---

Digitized by Google

# Clericale Volksschriften.

*Von* ***Franz Schlinkert-Wien.***

Das Forschen in der clericalen Rüstkammer bietet keinen angenehmen Reiz. Es muss ja stets mit Widerwillen erfüllen, wenn man den Apparat der süßen Lüge und frommen Hinterlist durchblickt, welcher dazu dient, den naiven Kinderverstand des Volkes zu täuschen. Und doch ist es für den Volksfreund nothwendig, dass er die Waffen kenne, mit welchen gegen die heiligsten Güter des Volkes gekämpft wird; wie sollte er denn sonst seine Pflicht zu erfüllen im Stande sein und die Interessen seines Volkes wider zerstörende, schädliche Einflüsse wahren können?

Diesmal möchte ich aus all dem Rüstzeuge, dessen man sich im Kriege wider die Aufklärung bedient, eine Waffengattung hervorziehen, die mehr Verderben bringt, als vergiftete Pfeile: ich meine die clericalen „Volks"-Schriften.

Es ist ein taktisches Kunststückchen, im Dunkel vorzugehen und so geräuschlos als möglich zu handeln. Auf diese Weise entziehen sich die Operirenden der öffentlichen Beachtung, und wenn wir hiermit die Anlage und Wirkung gewisser „Volks"-Schriften kurz besprechen, so verbinden wir damit keinen anderen Zweck, als ehrliche Volksfreunde aufmerksam zu machen und zu ersprießlichen Vorkehrungen gegen jene verderblichen Einflüsse anzuregen. So weit das Volk auf literarischem Wege zugänglich ist, wurde es von clericaler Seite mit Beschlag belegt; es konnte dies um so leichter gelingen, als gerade jene Leute, welche auf genannter Seite stehen, die Eigenheiten des Volkes kennen und dessen Schwächen in ihrer Art auszunützen verstehen. Die Geschäftsleute, welche unter den Bauern mit Drucksachen hausiren gehen oder diese auf Märkten in Buden feilhalten („Bildelkramer"), sind zum Überflusse mit Druckschriften versehen, durch welche die Volksverdummung systematisch betrieben wird. Manchmal ist dieser oder jener Pater als Verfasser genannt; aber wenn dies auch nicht der Fall wäre, könnte über die Provenienz dieser Tractätchen kein Zweifel bestehen. Da gibt's heilsame, beschauliche Andachten, lehrreiche Berichte über irgend ein Wunder, das sich in himmelblauer Gegend zugetragen; Prophezeiungen über den bevorstehenden Untergang der Welt; Schilderungen von schrecklichen „Gottesgerichten", von Wettern, Morden, Bränden, Räubereien u. dgl. m. Das Zeug ist wolfeil und findet viele Käufer, das macht wol nichts; aber es findet auch viele Gläubige, und das ist schlimm. Im Gemüthe des Bauers macht sich die religiöse Furcht sehr lebhaft geltend. Jene Schriften wirken nun in dieser Richtung ein; sie sind darauf berechnet, einzuschüchtern. Als Ursache des göttlichen Zornes

Digitized by Google

wird der Übermuth der Menschen, die liberale Zeitströmung — mit einem Worte alles das hingestellt, was das Selbstbewusstsein kräftigen, die Willensstärke anregen könnte. Dadurch wird das Misstrauen, die Muthlosigkeit des Bauers und seine Feindseligkeit gegen die Gesellschaft verschärft; indem so jede freiere Regung niedergehalten wird, bleibt der Bauer in seiner Unbeholfenheit und Ängstlichkeit jenen ausgeliefert, die sich als gütige Vermittler zwischen ihm und den bösen, strengen, überirdischen Mächten geriren. Man nennt die so gearteten literarischen Erzeugnisse kurzweg „Sudelschriften" und hält sie keiner näheren Würdigung wert; diese Behandlung verdienen sie jedoch nicht, wenn man die Thatsache in Betracht zieht, dass sie gewöhnlich den ganzen literarischen Hausschatz des Bauers ausmachen und daher einen tiefgreifenden Schaden verursachen. Der Bauer, der ländliche Gewerbsmann fühlt manchmal das Bedürfnis, sich in freien Stunden selbst eine anregende Unterhaltung zu verschaffen oder sich autodidaktisch fortzubilden. Nun werden ihm lauter Schriften in die Hand gespielt, die seine Bildung und sein Wissen nicht fördern, sondern ihn in die geistige Nacht und Finsternis zurückbannen. Besonders schädlich wirken die periodisch erscheinenden „Volks"-Schriften dieser Sorte. Ich erwähne hier nur die beiden Monatsblätter: „Pressvereins-Bote der Diöcese St. Pölten" und „Der Volksbote, illustrirtes Monatsblatt zur Aufklärung und Belehrung des christlichen Volkes". Das erstere erscheint in Krems, ist beiläufig $1^1/_2$ Bogen stark, hat eine $^1/_2$ Bogen umfassende illustrirte Beilage „Der Kinderfreund" und kostet jährlich 70 Nkr.; werden zwei Exemplare unter einer Adresse bezogen, so kostet jedes nur 50 Nkr. Jede Nummer dieses Blattes enthält einen allgemein gehaltenen politischen Aufsatz, irgend eine fromme Geschichte, Berichte über die Vorgänge im politischen Leben, die sich namentlich durch überraschende Verdrehungen und verblüffende Entstellungen auszeichnen. Näher auf den Inhalt einzugehen, ist überflüssig. „Der Kinderfreund" enthält kleine Gedichte, belehrende Aufsätze, die manchmal ganz annehmbar sind; Räthsel (Preisräthsel sind ein beliebter Köder). Das ganze ist aber von einer süßlichen, verdummenden Frömmelei durchtränkt, die namentlich im „Plauderplätzchen", das ein „Kinderfreund" regelmäßig in jeder Nummer hält, deutlich zum Durchbruch gelangt. Nebenher werden die Kinder zum Propagiren gedrillt, was wol der Moral nicht sehr förderlich ist. Auch zu Geldsammlungen für Vereinszwecke (angeblich für den „Verein der Kindheit Jesu") werden sie angeleitet. Über die Verbreitung des „Pressvereins-Boten" sammt Beilage berichtet das 1. Heft des VIII. Jahrganges (Jänner 1881): „In 4000 Exemplaren wandert der ‚Pressvereins-Bote' hinaus über Berg und Thal, tritt ein in die einfache Hütte des schlichten Landmanns, sowie in das staatliche (sic) Haus des Bürgers und wird mit Sehnsucht erwartet und mit Freude gelesen. Welchen Segen aber der „Kinderfreund" bereits gestiftet, entzieht sich der Öffentlichkeit, die Früchte davon werden später offenbar werden. Doch es soll noch nicht genug sein. Mehr als 100 Pfarreien unserer Diöcese sind noch, in welchen auch nicht ein Exemplar seinen Eingang findet. Soll das so bleiben? O nein!" Dieser Bericht mag auch annähernd richtig sein. Ein Schulleiter schickte mir eine beträchtliche Anzahl von Exemplaren, die er „confiscirte", nachdem sie an mehreren Orten von den Pfarrern unter die Erwachsenen und die Schuljugend vertheilt worden waren. Beinahe jede Nummer enthält zum Schlusse unter dem Titel: „Für den ‚Press-

Digitized by Google

vereinsboten' der Diöcese St. Pölten sind eingegangen" ein Verzeichnis der eingegangenen Gelder, und es ist erstaunlich, was von diversen „bischöflichen Gnaden" und „Hochwürden", sowie von Landleuten aufgewendet wird, um die Welt mit heilsamen Lehren zu beglücken.

„Der Volksbote" (erscheint in Wien, ganzjährig 50 Nkr.) stimmt im Inhalte und in der Anlage mit dem „Pressvereinsboten" überein; er zeichnet sich aber vor demselben durch einen gefälligen, volksthümlichen Stil aus. Indes hindern uns Raumrücksichten, in eine weitere Besprechung einzugehen.

Diese Schriften sind nun nicht nur durch ihren eigenen Inhalt der Bildung feindlich, sondern sie wirken auch durch die Lästerungen und Schmähungen gegen alle aufklärenden Bildungsschriften. So wird das Vertrauen in liberale Schriften erschüttert. Im 11. Heft des VIII. Jahrganges des „Pressvereinsboten" steht: „Ebenso ist es die Aufgabe der katholischen Kirche, vor den literarischen Giftpflanzen, d. i. vor schlechten, religionsfeindlichen, sittenlosen Büchern, Schriften und Kalendern zu warnen; und wenn sie es durch ihre Seelsorger thut, so verlangt es die Pflicht des Gehorsams, dass wir uns davor hüten, sie weder kaufen, noch lesen." Namentlich richtet er an seine Leser die „innigste Bitte": „„Kaufet vor allem keine schlechten Kalender."" Als „Giftpflanzen oder schlechte Kalender" bezeichnet er unter andern den „Niederösterreichischen Volkskalender". „Dieser Kalender bringt unter dem Titel: „„Unsterbliche Gedanken Kaiser Josef II."" eine wahre Flut von Schmähungen, Beschimpfungen, Verachtungen über Religion, Kirche, Priesterthum, so dass jedermann wirklich ein gutes Werk vollbringt, wenn er dieses Machwerk in den Ofen steckt."

Um dem Verderben, das durch diese schändlichen „Volks"-Schriften ausgestreut wird, Einhalt zu thun, müssen nun endlich energische Maßregeln ergriffen werden. Die liberale Presse hat die Aufgabe zu erfüllen, durch wahrhaft volksthümliche Publicationen den aufklärenden, versöhnenden Ideen Eingang in die ländlichen Bevölkerungskreise zu verschaffen. Sollte sich denn gar kein liberales Provinzblatt finden, das bereit wäre, eine für die untersten Schichten der Landleute berechnete Beilage oder Monatsschrift herauszugeben? In der Anlage hätte man sich nur genau an die clericalen „Volks"-Schriften zu halten; der Inhalt aber müsste natürlich ein edlerer, freisinnigerer sein. — Man will die clericalen Wühlereien vornehm ignoriren, und wenn sie einen Erfolg erzielen, dann wirft man die Schuld auf die Irregeleiteten. Warum aber tritt man nicht aus der Passivität heraus und versucht es ernstlich, das Volk zum Licht und zur Wahrheit zu führen?

Digitized by Google

## Der 13. deutsch-amerikanische Lehrertag.*)

In der ersten Hauptversammlung referirte nach Erledigung der Formalitäten Herr G. Bamberger-New-York über die „Arbeitsschule", also über ein Thema, über das fast gleichzeitig von den in Kassel versammelten Lehrern Deutschlands, freilich mit einem andern Resultate, verhandelt wurde. Die Frage des Handfertigkeits-Unterrichtes ist übrigens von deutsch-amerikanischen Schulmännern nicht erst diesmal ventilirt worden, schon seit einem Jahre functionirt nämlich ein vom Lehrerbund ernanntes ständiges Comité, welches statistisches Material zusammenzutragen hat, und schon längere Zeit fehlt es auch nicht an praktischen Versuchen, auf deutsch-amerikanischer Seite so wenig, wie auf anglo-amerikanischer, wenngleich hinzugefügt werden muss, dass letztere z. B. in St. Louis sofort die letzten Consequenzen zog und mit den Schulen vollständige Tischler- oder Schmiedewerkstätten in Verbindung setzte, indes die Deutschen Amerikas mehr jener Richtung sich zuwandten, welche in dem Arbeitsunterrichte eine Ergänzung des Turnens, eine Gymnastik der Hand erblickt. Bambergers Vortrag beschäftigte sich mit der praktischen Durchführung des Arbeitsunterrichtes. Die von ihm aufgestellten Thesen wurden mit geringen Änderungen acceptirt, so dass nun folgende Thesenreihe als das Votum des deutsch-amerikanischen Lehrertages anzusehen ist:

1. Aufgabe der Schule muss sein, die harmonische Entwickelung des ganzen Menschen im Zögling zu fördern; es soll die Erkenntnis erweitert, gesteigert und gefestigt, der Wille geregelt und der Sinn für das Schöne gepflegt werden.
2. Die Arbeit ist als neuer wichtiger Factor zur Erreichung dieses Zweckes in die Schule einzuführen.

Die Arbeit dient a) der Erkenntnis, indem durch das Schaffen der Gegenstände und an den Gegenständen die Eigenschaften der Dinge und die Gesetze ihres Wirkens am deutlichsten und bestimmtesten dem Schaffenden zum Bewusstsein kommen.

Die Arbeit dient b) der Entwickelung und Regelung des Willens, indem durch sie die Festigkeit der Entschließung, die Ausdauer und überhaupt die Freude am Handeln selbst gesteigert wird.

Die Arbeit dient c) der Entwickelung des Formensinnes und der Bildung des Geschmackes, indem einmal das Bewusstsein der Form durch ihre Übertragung auf wirkliche Gegenstände an Bestimmtheit gewinnen muss; dann aber der Sinn für die Schönheit der Formen durch die Auswahl der Gegenstände, die dem jungen Arbeiter zur Nachbildung empfohlen werden, gefördert wird.

3. Die Hand (?) soll den Geist und der Geist die Hand leiten.

---

*) Vergl. die vorige Nummer des „Pädagogium".

Digitized by Google

4. Die Arbeit soll den Turnunterricht ergänzen, eine Gymnastik für Hand und Auge sein.
5. Die Arbeit und die Schulwerkstätte müssen sittlich auf die Kinder wirken und sie schon früh zu gegenseitiger Freundlichkeit und gemeinsamem Arbeiten und Handeln befähigen und heranziehen.
6. Die Arbeit soll einen Ausgleich zwischen der körperlichen und geistigen Thätigkeit bieten, erfrischend und belebend auf den Unterricht wirken.
7. Die Schulwerkstätte ist dem Erzieher zur besseren Erkenntnis des Zöglings nöthig und zeichnet schärfer den Weg vor, den er seinen Zögling zu führen hat.
8. Durch die Arbeit in der Schule soll dem Kinde früh Achtung vor der Arbeit und dem Arbeiter eingeflößt werden.
9. Durch die Arbeit schaffen wir dem Kinde nicht nur geistige, sondern auch materielle Vortheile.
10. Durch die Einführung der Arbeit in die Schule wird die sociale Hebung der Masse angebahnt. Das zur Arbeit tüchtig gemachte Volk wird den Aufgaben des Lebens selbstständiger und selbstbewusster gegenüber stehen.

Hierauf legte das Comité für Pflege des Deutschen einen Bericht vor, dessen Kernpunkte folgende sind: Obwol das Comité der Ansicht ist, dass der Unterricht mit der Muttersprache begonnen und die Einsprachigkeit bis zu dem Zeitpunkte eingehalten werden soll, da der Schüler geläufig zu lesen und die Dinge seiner Umgebung richtig auszudrücken versteht, so möge dennoch in Anbetracht des Umstandes, dass die Gesetze der verschiedenen Union-Staaten nur die englische als Unterrichtssprache gestatten, Schulen aber, in denen nur deutsch gelehrt wird, nicht zulässig sind, der Unterricht gleichzeitig in beiden Landessprachen beginnen.

Die Schulbehörden mögen angesichts der Wichtigkeit der Elementarclasse für die Fundirung des Deutschen die Stellen der Elementarlehrer als Ehrenposten betrachten und dafür durch Anweisung möglichst hoher Gehalte die geeignetsten Kräfte zu erhalten und zu gewinnen suchen. — Das Comité erklärt zwar für sein Theil die Normalwörter-Methode für die beste, doch legt es der Wahl der Methode keine zu große Wichtigkeit bei, wenn die Elementarlehrerstellen in obiger Weise besetzt sind. Man lasse die Lehrkräfte die Methode nach ihrer Individualität wählen.

Ein Vortrag des Vorsitzenden Schuricht-Chicago wies nach, dass die Behandlung der vorcolumbischen Geschichte und der altindischen Mythenschätze in der amerikanischen Schule von großem erziehenden Einfluss sein müsste. Die gehaltvolle Rede führte zu dem Beschluss, es sei im Sinne der Schurichtschen Darlegungen durch einen Ausschuss bis zum nächsten Lehrertage ein für die Schuljugend berechnetes Geschichtsbuch auszuarbeiten.

In der 2. Hauptversammlung referirte eine Dame, Fräulein Celia Dörner-Cincinnati, über den „gelegentlichen" Unterricht, worunter sie die Belehrung über allerhand wissenswerte Dinge versteht, „die im Lehrcursus nicht enthalten sind". In der Debatte fehlte es nicht an Stimmen, welche vor Verflachung warnten, aber die Mehrzahl der Redner erklärte ihre Freundschaft zu einer Lehrweise, bei der es sich wol weniger um die Aufstapelung einer bestimmten Summe von Details handle, als vielmehr darum, eine Anregung zu eigenem

Digitized by Google

Nachdenken und Beobachten zu geben, den Kindern Geschmack an guter Lectüre und nutzbringender Verwendung der freien Zeit beizubringen. In diesem Sinne wurde auch eine Resolution beschlossen.

Für weitere Kreise dürfte noch die Erwähnung eines in der 3. Versammlung vom nunmehrigen Redacteur des Bundesorganes, der „Erziehungs-Blätter", erstatteten Berichts von Interesse sein, welcher das amerikanische Kindergartenwesen zum Gegenstande hatte. Hailmann-Detroit constatirte das erfreuliche Factum, dass jenseits des Atlantic die Fröbelsache erfreuliche Fortschritte macht, welcher von den deutschen wie englischen Elementen gleichmäßig herbeigeführt wird. Dort und da entstehen namhafte Vereine, welche eine wirksame Propaganda zu Gunsten der Kindergärten entfalten, z. B. die Bostoner American Froebel Union, welche die Schriften Fröbels wacker verbreitet. Damit dem Lichte jedoch auch der Schatten nicht fehle, musste der Berichterstatter auch des Umstandes erwähnen, dass Versuche gemacht werden, die Kindergärten in den Dienst des religiösen Dogmas zu stellen.

* * *

Es ist kein vollständiges Bild, das wir hier von den Arbeiten des 13. deutsch-amerikanischen Lehrertages entworfen, aber auch die wenigen Striche werden erkennen lassen, dass auf dem jungfräulichen Boden des freien Amerika eine Saat zu keimen beginnt, deren Samen aus Europa hinübergeholt wurde, und die dereinst dem durch keine nationalen Zwistigkeiten gestörten freien Volke zum Segen gereichen wird.

Digitized by Google

## Nachrichten und Glossen.

In der Schweiz erfolgte am 26. Novbr. d. J. die Volksabstimmung über den Beschluss des Bundesraths vom 14. Juni betreffend die staatliche Leitung des Primärunterrichts und die Anstellung eines eidgenössischen Schulsecretärs. Das Resultat war höchst unerfreulich, indem die Propositionen des Bundesraths mit 301352 gegen 167221 Stimmen abgelehnt wurden. Allem Anscheine nach hat die Coalition des beschränkten Kantönligeistes mit dem unbeschränkten Ultramontanismus den fortschrittlichen Plan des Bundes zu Falle gebracht. Vorläufig ist also den in der Cultur zurückgebliebenen Kantonen der Schweiz die Autonomie des Unverstandes gewahrt. Auf wie lange? —

Der ungarische Unterrichtsminister hat in einem Erlass die Lehrer aufgefordert, gegen das unmäßige Branntweintrinken, welches namentlich unter der slovakischen, ruthenischen und rumänischen Bevölkerung in bedrohlichem Maße um sich greife, mit allen Kräften anzukämpfen, sowol im Schulunterrichte als im Verkehr mit den Erwachsenen. — Die Intention des Ministers verdient alle Anerkennung, und die Lehrer werden nebst all ihren anderen Obliegenheiten wol auch noch eine neue nach Kräften erfüllen. Aber betreffs der Trunksucht werden sie allein nicht viel ausrichten, zumal viele Branntweintrinker ihre Kinder gar nicht in die Schule schicken und wol auch in eigener Person den Bekehrungsversuchen der Lehrer schwer zugänglich sein dürften. —

Aus einer Provinz Preußens erhalten wir folgende Mittheilung: „Überall, wo ein ‚strebsamer' Kreisschulinspector regiert, haben sich die Landlehrer wie die Schafe zusammentreiben lassen, um bei den kirchlichen und politischen Wahlen nach dem Willen des hochmögenden Herrn zu stimmen." — Eine kühne Erweiterung des Thierreiches, die man selbst dem strebsamsten Schulinspector kaum zutrauen sollte. Wenn schon die Weisen des heidnischen Alterthums die Achtung der Menschenwürde, selbst im Kinde, proclamirten, so sollten doch wol auch christlich fromme Schulinspectoren ihre Lehrer nicht wie Schafe behandeln.

---

Verantwortlicher Redacteur: M. Stein. Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.

Digitized by Google

## Die Wichtigkeit der Ideenassociation für die Pädagogik.

*Von Dr. **Mohr**-Würzburg.*

Unsere Denkthätigkeit vollzieht sich bisweilen in Form logischer Schlüsse, häufiger aber nur in Ideenassociationen. Kein Mensch besitzt eine Gedankenwelt, die allenthalben logisch klar ausgebaut ist; vielmehr besteht der Inhalt unseres Geistes zumeist aus verwebten Gedankencomplexen, die sich so, wie sie historisch entstanden sind, abgelagert haben, und nur nach mancher Seite hin ist der logisch streng schließende Verstand durchgebrochen und hat ihren Zusammenhang zerrissen. Allen Zufällen der Erfahrung und allen Vorurtheilen sind wir bei mangelhafter logischer Controle des Verstandes preisgegeben, und so leiden wir fast alle an gar manchen fast untrennbar gewordenen Ideenassociationen, die, ohne durch ein höheres Bedürfnis gerechtfertigt zu sein, aller Logik spotten. Welche Macht muss nun erst bei unentwickelten Menschen, in denen die Thätigkeit des Denkvermögens kaum erwacht ist, die Ideenassociation besitzen! Offenbar lässt sich hier hauptsächlich nur durch Regelung der Associationsbildung mit Hilfe der Gewohnheit, der Amme der Erziehung, etwas erreichen.

Die Gesetze der Ideenassociation lassen sich auf zwei zurückführen: auf das der zeitlichen Gemeinschaft und das der Gleichheit. Dem ersten zufolge suchen alle zeitlich zusammenhängenden Vorstellungen einander hervorzurufen, mögen sie nun gleichzeitig gewesen sein oder eine zeitlich ablaufende Reihe gebildet haben. Hat man öfters einen Bettler mit einem Hunde gesehen, so vermisst man, wenn man später nur eines dieser Wesen wahrnimmt, das andere. Ein paar Töne eines Liedes, das man früher gehört hat, erinnern sofort an das ganze Lied. Das zweite Gesetz drückt aus, dass eine Vorstellung eine frühere gleiche wiederzubeleben sucht. Hat man ein Exemplar einer seltenen Pflanze einmal betrachtet, so erinnert ein zweites sofort an jenes. Beide Gesetze können sich vereinigen, indem eine Erscheinung zunächst eine gleiche und dann die mit diesen zeitlich zusammen-



Digitized by Google

hängenden erweckt. Achtet man bei der Betrachtung einer Pflanze auch auf das Terrain, welchem sie angehört, so wird man durch eine zweite, selbst wenn ihr Standort ein anderer ist, an den der ersten mit erinnert. Ein Fall besonderer Verknüpfung beider Gesetze ist die Association nach der Ähnlichkeit: ähnliche Erscheinungen rufen einander hervor, indem zunächst das Gleiche durch das Gleiche und sodann die mit dem Gleichen zusammenhängenden besonderen Züge erweckt werden. Sieht man eine Pflanze, die einer bekannten ähnlich ist, so fällt zunächst das Gleiche, z. B. der Blüte auf; die damit verbundenen Besonderheiten aber lassen das Ganze nicht gleich, sondern nur ähnlich erscheinen.

Diese Thatsachen sind für die Pädagogik von großem Werte.

Schon die niedere Schulbildung betrachtet das „geistlose Aufsagen" von Memorirtem, d. h. die bloße Reproduction des nach dem Gesetz der Gleichheit und der zeitlichen Gemeinschaft Associirten nicht als ihre eigentliche Aufgabe. Nicht durch mechanische Nachahmung wird der Geist geweckt und gefördert, sondern durch Aufmunterung zur Selbstthätigkeit. Indem er Ähnlichkeiten aufsucht, natürlich anfangs nur in Dingen, wo eine klare Anschauung möglich und nicht durch complicirte oder gar abstracte Verhältnisse der Überblick erschwert ist, wird das Productionsvermögen rege und kann sich entfalten. Gewiss soll der Geist nicht zu frühzeitig oder vorwiegend auf die gleichen und ähnlichen Verknüpfungsformen des Mannigfachen gerichtet sein. In erster Linie sind die concreten Thatsachen in ihrem ganzen Zusammenhange und dann erst die allgemeineren Ähnlichkeiten der Dinge zu beachten. Vernachlässigt man ersteres, so wird sehr bald das Gedächtnis in demselben Maße, als es sich für die allgemeinen Beziehungen zwischen den Dingen schärft, für die concrete Reihenfolge der Erscheinungen und Vorgänge schwächer werden. Vernachlässigt man aber letzteres, so wird man zuletzt einen verwickelten Thatbestand nicht einmal mehr festhalten, geschweige denn verstehen können, da man nicht die herrschenden allgemeinen Gesichtspunkte, die auf der Beobachtung der Ähnlichkeiten beruhen, aufzufinden gelernt hat, wodurch allein eine Übersicht möglich wird. Daher sind Pflanzenbestimmungen für den jugendlichen Geist ungemein bildend, da er hier auf dem Wege der Anschauung Ähnlichkeiten aufzusuchen und unter bestimmte Classen zu bringen hat.

Ähnlich, aber schwieriger sind sprachliche Übungen; denn bestimmte Fälle unter dem Anschein nach ganz willkürliche und logisch oft schwer unterscheidbare Normen des Sprachgebrauchs zu bringen.

Digitized by Google

ist ein sehr abstractes und oft wegen des Zusammenflusses mehrerer einschläglicher Regeln sehr complicirtes Geschäft, das anfangs, eben weil es mit der Welt der wirklichen Dinge direct nicht zusammenhängt, nur durch Weckung des allgemeinen Wissenstriebes Interesse einflößt. Man muss aber hier, und noch mehr in realen Disciplinen, nicht nur eine Überladung des Geistes mit Kenntnissen, die bloßer Memorirstoff sind, sondern auch ebensosehr eine Überanstrengung vermeiden, um nicht die Productionskraft zu ersticken. Mangel an Productionskraft im weiteren Sinne dieses Wortes ist das charakteristische Merkmal der Dummheit. Sie kann die Folge einer Vernachlässigung von seiten der Natur sein, aber ebensogut auch die einer verkehrten Bildungsmethode, die sich lediglich an die Assimilationskraft der an die Schulbank gebannten Jugend wendet. Häufig ist die Dummheit nur geistige Beschränktheit, die vermöge ungünstiger äußerer Umstände nicht über den Bannkreis einer ärmlichen Vorstellungswelt hinausgekommen ist und nun vor jeder neuen, fremden Idee, mag sie auch noch so einfach sein, stutzt oder überhaupt für alle complicirteren und abstracteren Verhältnisse kein Verständnis hat. Die Dummheit zeigt sich als geistige Unbeholfenheit, die in der Schwerfälligkeit der Association ihren Grund hat, wie sie sich in dem Unvermögen, eine Anzahl zusammengehöriger Dinge rasch zu erfassen, festzuhalten und schnell zu reproduciren, kundgibt, also vor allem in dem Mangel an Auffassungskraft und Schlagfertigkeit. Vorgebeugt, beziehentlich abgeholfen kann dem Übel nur werden durch gründliche Schulung der jugendlichen Geister, namentlich durch Einleitung zahlreicher und correcter Gedankenassociationen.

Der Pädagog vermag nichts ohne Autorität. Wie im absoluten Staate betrachtet man auch in der Schule die Disciplin als ein Haupterfordernis. Häufig fasst man sie sogar nicht als ein Mittel zum Zweck, sondern als einen Selbstzweck auf. Vielen scheint nicht der Respect, sondern nur die Furcht zu genügen. Aber zur Entfaltung der Geisteskräfte gehört eine gewisse Freiheit, die man gewähren muss und kann, sobald die Autorität gesichert ist. Lust und Interesse sind die psychischen Hauptbedingungen der Bildung von Ideenassociationen. Das ist eine unumstößliche psychologische Wahrheit. Wird der Schulzwang nicht als unerbittlicher und nachdrücklicher Sporn des Bildungstriebes, sondern als drückender, lähmender Alp empfunden, so liegt die Gefahr nahe, dass sich die Freiheit des Geistes auf Nebenwegen zum Schaden der normalen Entwickelung Bahn bricht. Sehr interessant sind darum für den Pädagogen Beobachtungen der Jugend, wenn sie



Digitized by Google

sich frei weiß, besonders da, wo sie unzweifelhaft mit Lust ihren Geist bethätigt: bei Spielen. Hier offenbart sich immer das ganze Naturell des jugendlichen Charakters deutlicher als in der Schulstube. Wie oft kommt es vor, dass ein Individuum, das in der Schule als vollendeter Dummkopf gilt, hier Geistesgewandtheit, Lebhaftigkeit der Gedankenassociation und selbst einen gewissen Scharfsinn bekundet! Sollte dies nicht manchen Pädagogen veranlassen, die Hand aufs Herz zu legen und in seinen Urtheilen über die Fähigkeiten der Schüler vorsichtig zu sein? Zum wenigsten ist danach zu streben, in der Schule selbst ein Gleichgewicht zwischen dem Respect vor der Autorität und der Freiheit des Individuums herzustellen. In der Vereinigung und Ausgleichung dieser beiden Gegensätze zeigt sich der Meister. Diese Vereinigung und Ausgleichung ist aber Sache des pädagogischen Tactes und des praktischen Geschickes, die durch das tiefste theoretische Verständnis nicht ersetzt werden können. Darum gilt in der That in der Pädagogik das Wort: Die Erfahrung ist die beste Lehrmeisterin. Aber die Erfahrung wird wertvoller, wenn sie nicht von der urwüchsigen, blindlings zusammengerafften, mit herkömmlichen Vorurtheilen, traditionell vererbten Redensarten und kurzsichtigen Maximen durchsetzten Psychologie des naiven Bewusstseins abhängig ist, sondern von einer wissenschaftlich geläuterten Kenntnis der psychischen Welt. Nur dürfen Psychologie und Pädagogik nicht einander fremd bleiben, sie müssen vielmehr in lebendiger Wechselwirkung zu einander stehen.

Digitized by Google

# Eine Schulrede auf dem Münchener Rathhause 1780.

Beitrag zur Geschichte des Unterrichtswesens im 18. Jahrhundert.

*Von Dr. **Muggenthaler**-München.*

I.

Der alte Kampf der beiden Schwerter, des geistlichen und des weltlichen, ist auch heute noch nicht beigelegt; im Grunde bildet er vielmehr das Thema der Weltgeschichte, und wenn als abschließende Versöhnung am Ziele der Zeiten Ein Schafstall und Ein Hirt in Aussicht gestellt ist, so haben wir heute kaum das Gefühl, dieser idyllischen Uniformirung schon nahe zu sein. Auch Görres, sonst vieles glaubend, glaubte dies nicht, wenn er sterbend der Welt zum Abschied sagte: „Der Staat regiert, die Kirche protestirt.“ Ein Zustand oder eine Praxis, mit der freilich der Stifter der Friedensreligion selbst sich kaum einverstanden erklären würde; verwies er doch so deutlich auf die Theorie halbirender Vermittelung in dem schönen Mahnworte: dem Kaiser zu geben, was des Kaisers, und Gott, was Gottes ist. Ein Wörtchen, über welches das Gras von mehr als 1800 Jahren gewachsen ist, mag nun allerdings schon aus dem Gedächtnis geschwunden sein, und jedenfalls ist es eine geschichtliche Thatsache, dass von jeher der sanfte Johannes und der streitbare Paulus um die Vorherrschaft auch innerhalb der Kirche rangen, und dass letzterer fast immer die Oberhand gewann und dann die Streitaxt auch gegen den Staat kehrte. Zu den verschiedenen Streitobjecten gehört namentlich die Schule; der „junge Schulherr“ Staat und die „alte Schulmutter“ Kirche machen sich gegenseitig das Eigenthumsrecht an der Jugend streitig, und schon die Zähigkeit und Heftigkeit des Kampfes lässt auf ein tiefliegendes Motiv schließen. Auf den Schultern der Jugend ruht die Zukunft — sagt der Rector zum schmeichelhaften Abschied den Abiturienten; nur mit der Jugend hat man auch die Zukunft und damit die Welt in der Hand, und gründliche Pläne und Versuche jedweder Eroberung setzen immer bei der Jugend ein, mit den Alten ist nichts

Digitized by Google

mehr anzufangen. Kinder sind noch nicht fertige, noch nicht bestimmte, sondern bestimmbare Menschen, aus ihnen ist noch alles zu machen, daher der rousseaukranke Werther Goethes, dem alle Determinirtheit und Selbstdeterminirung ein Greuel ist, gerade in den Kindern noch die reine, allempfängliche Natur ehrt und sie küsst, „auch wenn sie ein Rotznäschen haben“. Dass nun die Potenzialität, welche die Natur im Kinde gibt und bietet, zur Actualität gerufen werden muss — wie Aristoteles sagen würde — dass also das Kind gebildet, erzogen werden muss, darüber sind sich auch jene beiden streitenden Theile klar. Aber das Wozn? ist der streitige Punkt, der von Dittes trefflich präcisirt wird: „Der Lehrer ist Pädagog, der Pfarrer Theolog.“ Dem Staate muss es um harmonische Ausbildung aller im Menschen liegenden Anlagen, eben um Humanität zu thun sein; die Kirche aber will mit principieller und einseitiger Accentuirung des religiösen, ja confessionellen Elements getreue Kinder, Gläubige sich erziehen, Wissen und Patriotismus gehen nur nebenher; daher denn auch das tiefe Schweigen über die Nothwendigkeit specieller Geistesbildung in jenen Zeiten, wo die Kirche, im Centrum des Völkerdaseins sitzend, für ein Jenseits erzog und mit ihrem credo quia absurdum die Stufenleiter menschlicher Geistesentwickelung und Cultur umstürzte, den Verstand mit seinem Wissen zu unterst stellte nnd den zu oberst stehenden „Armen im Geiste“ selig pries.

Clemens Alexandrinus preist einfach die Kinder als die „Blumen des Ehestandes“, und über ein Jahrtausend verging, bis die gesunde Grobkörnigkeit im Kirchenrocke, P. Abraham a St. Clara, beifügte: „Gut, aber die Blumen müssen umzännet werden mit Ruthen und Stecken, sonst kommt eine jede Sau darüber.“ Damit war wenigstens auf die Nothwendigkeit einer pflegenden Gärtnerhand hingewiesen; aber diese pflegende Hand selbst fehlte noch, und das Blümlein des deutschen Kindes konnte schon deshalb nicht gedeihen, weil es nicht in deutsches Erdreich seine Wurzeln senkte. „Man grub's mit allen den Würzlein aus, und trug's an einen andern Ort, da grünt es nicht weiter und blüht nicht fort“, möchte man, Goethe modificirend, sagen. Die Schnürbrust des scholastischen Latinismus, der nach dem Lehrplane der Jesuiten die ausgesprochene Absicht hatte, „die Jugend für die Zwecke der alleinseligmachenden Kirche zu erziehen“, machte selbst im Hörsaale der Hochschule, in der Brust des Gelehrten einen echt deutschen Athemzug lange unmöglich, und noch 1709 kann z. B. H. A. Francke klagen: „Es gibt wenig studiosi theologiae, die einen deutschen Brief recht orthographice schreiben können.“ Friedrich

Digitized by Google

der Große nannte den damaligen Kanzleistil „etwas verteufeltes“, er selbst sorgte als Protector französirender Verbildung für die Unterdrückung alles deutschen Wesens. Ekhof, dem Vater der deutschen Schauspielkunst und Zeitgenossen Lessings, wird speciell zum Ruhme angerechnet, dass er nicht blos mit eigener Namensunterschrift seine Gage abzuquittiren imstande war, während die übrigen Schauspieler mit dem Kreuzlein des Analphabeten abquittirten, sondern dass er sogar orthographisch schreiben konnte.

Von wem sollte das deutsche Kind damals auch deutsch lernen? Vom „Schullehrer“ nicht, denn einen solchen gab es noch nicht in einer Zeit, wo zwar Lessing, Schiller und Goethe schon am Eingange standen, ja am deutschen Bildungswerke bereits arbeiteten, von einer Vorbildung der Dorfschulmeister aber noch keine Rede war, die Schulmeisterei vielmehr nur als ein „bloßes Zubehör des Küster- und Messneramtes“ betrachtet wurde; galt es doch schon als eine sehr belangreiche Verbesserung, als z. B. die würtembergische Kirchenordnung (1750) bestimmte: „Damit sich die Schulmeister dem Schuldienste besser widmen können, sollen sie vom Büttel- und Flurschützendienst frei sein, als welcher weder dem moralischen Ansehen noch der Berufserfüllung eines Schulmeisters sonderlich zuträglich sein kann.“ Ein kurfürstlich brandenburgisches Patent vom Jahre 1740 verordnet: „Zu Küstern und Schulmeistern dürfen auf dem Lande außer Schneidern, Leinewebern, Schmieden, Rademachern und Zimmerleuten keine andern Handwerker genommen werden“, und noch im Schulplan von 1736 heißt es: „Ist der Schulmeister ein Handwerker, kann er sich ohnehin nähren; ist er keiner, so wird ihm erlaubt, sechs Wochen des Jahres auf Tagelohn zu gehen.“ Flattich pflegte daher zu sagen: „Wer das Weltglück haben will, der muss Forstmeister oder Stallmeister werden, nur nicht Schulmeister.“ Sechs Wochen des Jahres auf Tagelohn! Das waren die Ferien des Schulmeisters im 18. Jahrhundert, und ein Blick auf diesen verflossenen Collegen kann den Schulmeister des 19. Jahrhunderts wol etwas tröstlich stimmen, obgleich heute nach hundert Jahren gepriesenen Fortschritts dem Schullehrer der Korb nicht viel niedriger hängt. „Essen ist die große Noth der Welt“, sagte schon Fischart im 16. Jahrhundert, und ein andermal meint er: „Erst der Magen, dann der Kragen, dann die Ideale.“ Beim Schullehrer scheint man indes diese normale Leibesconstitution des Menschen nie vermuthet zu haben. Wäre nach Schopenhauer die Menschengeschichte nur „der lange, schwere und verworrene Traum der Menschheit“, so würde auch der Schulmeister mit andern Menschen-

Digitized by Google

kindern sich glücklich gefühlt haben, da es sich eben nur um einen „verworrenen Traum“ handelte; so aber stören in der That Hunger und Durst den Menschen beständig aus diesem Traume und bringen ihm das Leben erst recht zu hellem Bewusstsein. Schopenhauer selbst fasst sein Princip als „hungriger Wille zu leben“, und insofern sind freilich die Schullehrer sämmtlich Schopenhauerianer, denn „Heißhunger ist die Schulkrankheit, welche Lehrer haben“, sagt Jean Paul; er konnte es wissen, er war selbst Schulmeister und stand als solcher „viel von dem aus, was man im Leben ungeheizte Öfen und einen ungesättigten Magen nennt“; „selbst die schwarze Suppe als Mittagstück isst der Schulmeister erst, nachdem er stundenlange active Prügelsuppen ausgetheilt.“

Dass unter solchen Umständen von einer blühenden Volksschule, von einem rechten deutschen Elementarunterrichte nicht die Rede sein konnte, ist selbstverständlich. War es ja doch, als ob der Deutsche überhaupt gar nicht deutsch zu reden brauchte, ja sich seiner Muttersprache schämen müsste. Als Thomasius 1688, mit allem Bestehenden und Hergebrachten brechend und seine Schiffe hinter sich verbrennend, eine Vorlesung in deutscher Sprache ankündigte und die Ankündigung selbst in deutscher Sprache an das schwarze Brett anschlug — „vorher war dasselbe noch nie durch die deutsche Sprache entweiht worden“, bemerkt ironisch sein Biograph —, da lud er durch diese Ketzerei den ganzen Hass der alten Gelehrtenzunft auf sich, und als einige jüngere theologische Docenten zu Leipzig später in Untersuchung gezogen wurden, da bildete der Umstand, dass sie à la Thomasius Vorlesungen in deutscher Sprache gehalten, einen Hauptanklagepunkt. Die „Wiederherstellung der eigenen Muttersprache in ihre Rechte“ erklärte Thomasius selbst als Lebensprogramm, und obwol den Wert der altclassischen Sprachen anerkennend, wollte er doch das absolute Regime derselben stürzen, denn „viel ungegründet und unnütz Zeug werde mit lauter Latein in die Gemüther der Lehrlinge eingeprägt.“ In gleicher Weise verlangte Leibniz eine Beschränkung des lateinischen Unterrichts, mahnte „nicht so viele Zeit mit bloßem Lateinreden zu verbrauchen“, — aber alles umsonst! In Pommern schärfte 1700 eine Kirchenordnung ein: „Die Praeceptores sollen mit ihren Discipulis alle Wege lateinisch und nicht deutsch reden, als welches an sich leichtfertig und bei den Kindern ärgerlich und schädlich ist.“ In Oldenburg wurde 1703 ein altes Schulgesetz erneuert, welches verfügte: „Die Schüler der 1. Classe sollten in der Schule, außer der Schule, in der Kirche und an allen Orten lateinisch sprechen und, wenn sie

Digitized by Google

dagegen handelten, gestraft werden.“ Und wenn man sich da und dort mit Thomasius und Leibniz für eine Reducirung des lateinischen und griechischen Unterrichts aussprach, so geschah dies nicht, um dafür die Muttersprache zu Ehren zu bringen, sondern aufs Leben bezügliche, sogenannte praktische Kenntnisse, besonders „Religion und Moralitas“ noch stärker zu berücksichtigen. Selbst der berühmte Gothaer Gelehrte und Staatsmann V. L. von Seckendorf sagt in seinem „Christenstaat“: „Ein großer Vortheil wäre es, wenn man mit Ersparung vieler anderer, offt sündlicher und eiteler Auffwendung und Kosten gar andere Schulen für die Kinder insgemein, zur Lernung der durchgehends nothwendigen Stücke, sowol in catechesi als wegen Lesens, Schreibens und Rechnens, und wieder andere Schulen für diejenigen hielte, die beym Studiren bleiben wollen. In jenen gemeinen Schulen sollte gar kein Latein oder dergleichen etwas gelehret, hingegen viel mehr von der Religion und der Gottseligkeit und guten Sitten getrieben werden; aus solchen gemeinen Schulen können dann christliche und nützlich unterwiesene Hauswirte und auch Soldaten hervorgehen, denn diesen allen ist das Latein, so sie in den Schulen erschnappen und darüber die Zeit mit Versäumniss mehrerer und nöthiger Information in Gottes Wort und ehrbaren Sitten verdrießlich hinbringen, nichts nütze.“ Fast ein volles Jahrhundert hindurch blieb Leibniz' und Thomasius' Forderung ungehört. Selbst die berühmte sächsische Fürstenschule Pforta hielt alle Ausarbeitungen in deutscher Sprache in stolzer Classicität ferne bis ins 19. Jahrhundert, und in dieser Schule wurde Klopstock erzogen, und der künftige Reformator der deutschen Sprache und Literatur musste als scheidender Abiturient seine so warm aus deutscher Seele gesprochene Rede lateinisch halten. Auch Goethe, der nie eine Volksschule besuchte und doch mit gerechtem Stolze von sich sagen konnte: „Eines bracht' ich der Meisterschaft nah' — deutsch zu schreiben“, überarbeitet ähnlich wie Schiller, Klopstock u. a. seine Doctordissertation „mit einem tüchtigen Lateiner“ — wie er sagt — und wie wenig er mit seinem deutschen Herzen bei der undeutschen Sache war, gesteht er selbst in einem brieflichen Seufzer an einen Freund: „Da draußen lassen die Straßburger Jungen ihre Drachen fliegen, ich aber sitze in dumpfer Stube und pössle an meiner lateinischen Dissertatio.“

Heute ist die Hochschule der Hort der Wissenschaft, der freien Wissenschaft, damals aber war von einer solchen nicht die Rede, denn „das Gesetz der Trägheit ließ auch auf den Universitäten den alten Schlendrian selbst dann noch fortbestehen, als durch Männer wie

Digitized by Google

Thomasius, Francke u. a. und durch die Stiftung neuer Universitäten in einem freieren Geiste der Anstoß zum Besseren gegeben war" (Biedermann). Die Lässigkeit und Bequemlichkeit der Professoren, grober Eigennutz und der beschränkte Pedantismus, der das Wissen lediglich als eine Sache todter Gelehrsamkeit betrachtete — das waren schwer zu überwindende Hemmnisse einer gedeihlichen Entwickelung des Universitätswesens. Der Theolog Carpzov, ein Zeitgenosse Speners, brauchte ein volles Jahr zur Erklärung der ersten drei Capitel des Propheten Jesaias; ein anderer verwendete volle vierzehn Jahre zur Erklärung Virgils; nicht selten reichte daher die ganze Studienzeit nicht hin, eine Vorlesung zu Ende zu hören; „andere Professoren täuschten das Interesse ihrer Zuhörer auf die entgegengesetzte Weise, indem sie in jedem Halbjahr neue Vorlesungen ankündigten, sich auch dafür bezahlen ließen, aber die angefangenen nicht zu Ende führten". Alle Regierungsrescripte, die zur Abstellung dieses Missbrauchs (z. B. in Wittenberg 1728, 1735, 1740), besonders auch von wegen der übermäßig langen Ferien (!) ergingen, waren erfolglos. Der Nepotismus spielte auf den Universitäten eine bedenkliche Rolle; J. J. Moser ward dadurch von Tübingen verscheucht („ich hatte dem Herrn Kanzler Pfaff dreimal abgeschlagen, eine Person aus seiner Freundschaft zu heiraten: das ließ er mich endlich entgelten", J. J. Moser in seiner „Lebensgeschichte, von ihm selbst beschrieben" S. 17); von Leipzig ist bekannt, dass dort die Carpzovs ein förmliches Familienmonopol der Lehrstühle für ihre zahlreiche Sippschaft hatten; und Gottsched erzählt aus seiner akademischen Erfahrung, wie in Leipzig, gegen die Ansicht der eigentlichen Anstellungsbehörde, durch einen wiederholten unmittelbaren Cabinetsbefehl jemand zum Professor in einem Fache ernannt wurde, der selbst eingestanden, dass ihm die Befähigung hiezu fehle. Der Hörsaal des nicht dictirenden Professors blieb leer; „schwarz auf weiß" wollten die Studenten die Lehrsätze des Professors nach Hause tragen. Dieser geisttödtende Formalismus verscheuchte natürlich alle lebendigeren Köpfe aus dem Hörsaale; daher der Student Goethe den Besuch der Vorlesungen alsbald einstellte, um bei Leben und Mädchen in bessere Schule zu gehen, und Lessing verführte von der Schwelle des Hörsaales weg seine Commilitonen zu einem gesünderen Spaziergang. Dieselbe Undeutschheit wie in den Schulen herrschte im Leben, im öffentlichen Leben; die Franzosen beherrschten Bühne und Salon, Lessing hat in seiner Hamburgischen Dramaturgie die Entscheidungsschlacht gegen diesen deutschen Erbfeind geschlagen, und wenn man damals, wo die Gebildeten Deutschlands französirt waren

Digitized by Google

und Voltaire mit auf dem preußischen Throne saß, im Salon nicht deutsch sprechen durfte, um nicht ungebildet zu erscheinen, so hat Lessing in seiner deutschen „Minna v. Barnhelm“ dieses Franzosenthum in beißendster Satire illustrirt im Glücksritter Riccaut, der die deutsche Sprache für ein „arm Sprak, ein plump Sprak“ erklärt und, sich verwundernd, dass Minna nicht französisch rede, von dieser trefflich heimgeschickt wird: „Mein Herr, in Frankreich würde ich französisch zu sprechen suchen. Aber warum hier? Ich höre ja, dass Sie mich verstehen. Und ich werde Sie gewiss auch verstehen. Sprechen Sie also, wie es Ihnen beliebt“ (IV. 2). Die Berliner Polizei verstand Lessing und verbot die Aufführung des Stücks; als aber dasselbe in Leipzig, Hamburg, Wien u. s. f. mit Begeisterung aufgenommen worden, da musste man das zudringliche deutsche Fräulein auch in Berlin über die Bühne gehen lassen, und zehnmal nacheinander verlangte man dasselbe zu sehen.

Gerade auf dem Hintergrunde ihrer undeutschen Vorbildung, der Undeutschheit ihrer erziehenden Umgebung treten die Gestalten eines Klopstock, Lessing, Schiller, Goethe desto stärker, weil originaler heraus, und das macht sie eben zu unsterblichen Helden, weil sie der Zeit mehr gaben, als sie von ihr empfingen, ja einer undeutschen Zeit ihre Deutschheit wieder zurückgaben; wir nähren uns noch heute von den Brosamen, die von der reichbesetzten Tafel dieser Herren fallen und sind wol für lange noch die Kärrner, die zu thun haben, wenn die Könige bauen. Und wie sehr gerade durch diese Heroen unserer zweiten classischen Literaturperiode der deutsche Geist zu reger Selbstthätigkeit erwachte und die Fessel des scholastischen Latinismus abwarf, beweisen folgende Zahlen; es erschienen:

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1589 | 246 | lateinische, | 116 | deutsche | Schriften |
| 1616 | 461 | „ | 270 | „ | „ |
| 1714 | 209 | „ | 219 | „ | „ |
| 1716 | 162 | „ | 396 | „ | „ |
| 1780 | 198 | „ | 1917 | „ | „ |

Trotzdem arbeitet man noch heute, wo wir mit der angetretenen Erbschaft schon lange wuchern, einem unmittelbar bildenden Einfluss unserer eigenen classischen Autoren auf die lernende Jugend blind eifernd entgegen, warnt z. B. die studirende Jugend der Mittelschulen vor Goethes Werther, wo der „Atheist“, der „Pantheist“, der „Feind des Christenthums“ den Selbstmord predige und verherrliche; wie weit wahrer, pädagogischer und heilsamer wäre es, der Kunst ihr Recht werden zu lassen, also das Kunstwerk künstlerisch aufzufassen und

Digitized by Google

zu sagen: wenn ihr es so macht wie Werther und mit euerer Phantasie, in jugendlichem Unendlichkeitsdrange, eigensinnig und eigenwillig fortstürmt, ohne die Schranken des Lebens zu respectiren, ohne mit eurem Geiste thätig, arbeitend irgendwo einzusetzen im Leben, also in einem sogenannten Berufe euch zu bestimmen, was alles Werther nicht gethan hat, dann ergeht es euch eben wie Werther, dann geht ihr zu Grunde, denn dies hat Werthers Selbstmord zu bedeuten.

Jedes Kunstwerk ist symbolisch, als Ganzes und in seinen einzelnen Theilen; jedes Kunstwerk ist die sinnlich wahrnehmbare Darstellung eines Idealen, und wie der gothische Dom mit seinen spitz zulaufenden Theilen und Theilchen die himmelweisende Tendenz des Christentums den Sinnen wahrnehmbar machen, bedeuten soll, ebenso soll — nach Goethes ausdrücklicher Erklärung — Werther nur die plastische Darstellung der Wahrheit sein, dass absolute Phantastik, der Fiebertraum, als Einzelner das All sein zu wollen, der Tod des Menschen ist. Goethe selbst hat diese Krankheit durchgemacht, aber glücklich sich daraus gerettet, und „du, gute Seele, die du eben den Drang fühlst wie er, lass das Büchlein deinen Freund sein, wenn du aus Geschick oder eigener Schuld keinen näheren finden kannst", lautet das Motto an der Spitze des Romans. Das ist ästhetische und geschichtliche Wahrheit, und nur Beschränktheit oder Fanatismus kann dieselbe ignoriren und es vorziehen, anstatt dem Kinde dem Gebrauch des Messers zu lehren, demselben die Berührung desselben zu verbieten; und das Kind rührt das Messer doch an, dieses nothwendige Instrument der Cultur — der Wilde entbehrt es, isst mit der Hand — und verwundet sich. Kaum sind es zwei Decennien, dass man den 17—19jährigen Gymnasiasten nicht mehr blos die membra disjecta der classischen Autoren unserer Literatur in einer pensionatsfähigen Mustersammlung servirt, sondern wenigstens das ganze Körperglied eines Dramas u. dergl. ihm vorsetzt, und als malvae levantes, als verdauungbeförderndes Compot, eine entsprechende Commentirung und Interpretirung daneben setzt. Und wer hier der Krücke bedarf, dem greift der Allerweltsinterpret Düntzer unter die Arme, Düntzer der z. B. feinsinnig meint, man sollte lieber sagen: „mit dem Gürtel, mit der Haube reißt der schöne Wahn entzwei". Nach dem Satz vom grünen Holze müssen sich dann freilich auch die blinden Eiferer gegen einen „entchristlichenden" Schiller und Goethe zu dem ja gar wissenschaftlichen Verstümmelungsgeschäfte doppelt berechtigt fühlen, und in einer erst vor einigen Jahren erschienenen Auswahl von Classikern für Gymnasien u. a. ist die Stelle in Schillers Glocke: „Die sie liebend

Digitized by Google

ihm gebar“ gestrichen und dafür eingesetzt: „Denen Mutter sie stets war“; natürlich deshalb damit der achtzehnjährige Gymnasiast aus seinem naiven Glauben nicht falle, von einem Storche hereinexpedirt und nicht von einer Mutter „geboren“ worden zu sein.

Wenn die Altväter unseres modernen deutschen Geisteslebens in solcher Weise behandelt und verstümmelt werden, so ist dies nicht blos eine unheilige Verletzung des Patriotismus, ein sündiger Versuch, die Quelle zu verstopfen, aus der gerade uns Deutschen ein ganz Europa imponirender Bildungsstrom geflossen ist und fließt, sondern auch der Tod der Wissenschaft; denn diese wird dann zum platten Referenten der Dinge in ihrer oberflächlichen Erscheinung, und dann dachte auch jener Docent der Medizin wissenschaftlich, der seine Vorlesung begann: „Meine Herren! Die Schwangerschaft ist eine Erscheinung, die auch den alten Griechen und Römern schon bekannt war, wie uns wenigstens ihre Schriftsteller berichten.“

Angesichts solcher trüber Erscheinungen kann nur Goethes Wort trösten: „Die Welt soll nun einmal nicht so rasch zum Ziele; immer sind die rückwärts schraubenden, retardirenden Dämonen da, so dass es zwar im ganzen vorwärts geht, aber sehr langsam.“ Auch die Ableitung des Wissensgutes und Bildungsschatzes in die unteren Schichten des sogenannten Volkes geht einen sehr langsamen Gang, trotzdem bereits Goethe und Schiller die aristokratischen Schranken, die bis dahin dem literarischen Leben gesteckt waren, von innen heraus durchbrochen und Literatur und Wissen als Gemeingut des Volkes erklärt und behandelt haben. Wir meinen zwar, die Volksbildungsfrage werde erst von uns, heute richtig erkannt, und blicken dann etwas stolz hinab auf andere Jahrhunderte; allein schon die mit Sitz und Stimmen „rückwärts schraubenden Dämonen“ in unseren Parlamenten dürften uns etwas bescheidener stimmen, und auch ein tieferer Blick in das vorige Jahrhundert, den uns die in großen Zügen zeichnenden Literatur- und Culturgeschichten nicht ermöglichen, kann heute vor Selbstüberhebung schützen und gibt Antwort auf die gewiss nicht uninteressante Frage: wie stand es factisch um Volksschule und Elementarunterricht, und wie dachte man theoretisch über dieselben zu jener Zeit, wo bereits Lessing, Schiller und Goethe das deutsche Geistesleben in seinen tiefsten Tiefen erschütterten und wolthuend aufregten?

II.

„Die Ursachen des Verfalls vom Ansehen der Schullehrer in Bayern“ ist der Titel einer Rede, welche Ludwig

Digitized by Google

Fronhofer, kurfürstlicher Hofraths- und Schuldeputationssecretär (später Mitglied der Akademie der Wissenschaften), 1780 in München hielt, „als in Gegenwart der kurfürstlichen gnädigst aufgestellten geistlichen Rathsschuldeputation und der Abgeordneten des Stadtmagistrats die hiesigen Trivialschulkinder den 16. September 1780 öffentlich auf dem Rathhause beschenkt worden sind.“ Der Redner beginnt gleich ganz anders als der heutige reactionäre Parlamentarier am Referentenpulte: „So oft ich den erhabenen Gedanken Schule denke, ebenso oft ergreift mich ein heiliger, ehrfurchtsvoller Schauer, beinahe dem gleich, den man fühlt, wenn man sich den geweihten Tempeln der Gottheit nähert. Auch die Schulen sind Tempel, und die Lehrer der Schulen sind der Tempel Priester“ (waren aber damals zugleich Schneider oder Leineweber). „Im Heiligthume der Gottheit versammelt sich eine ganze gläubige Gemeinde zum Gebete, von da aus erwartet sie innerliche Salbung, Segen und die Erfüllung all ihrer oft unzähligen Wünsche. In den Schulen versammelt sich die Hoffnung einer ganzen Nation, die Blüte des Menschengeschlechts, deren Ausreifung zur gesunden, dauerhaften, gemeinnützlichen Frucht Regent und Altar, der Hausvater und die Hausmutter, der Feldherr und die Rathsversammlung, der Ritter und der Gelehrte, der Handwerker und der Bauer (!) mit gleicher sehnsuchtsvoller Begierde entgegensehen, während der fleißige Lehrer wie ein emsiger Gärtner des zarten Pflänzchen gehörig wartet und wol überlegt, wie sehr von seiner schöpferischen Hand das künftige Wol oder Wehe eines ganzen Landes abhänge. Aus diesem Gesichtspunkte betrachte ich die Schulen, und so betrachtete sie schon lange vor mir die ganze vernünftige Welt. Wie gerecht ist also meine Ehrfurcht, und wie vieler, wie großer, beinahe unbeschränkter Achtung sind diejenigen würdig, denen dies wichtige Geschäft, die Erziehung und Bildung der Jugend anvertraut ist!“ Dieses schöne und tiefe Verständnis von der Bedeutung der Schule, des Schulunterrichts und der Lehrer, ausgesprochen vor 100 Jahren, kann heute wie eine Anklage klingen, wo der Kampf um die Schule und um die Schullehrer wieder so unheilig schon seit Jahren entbrannt ist. Die Rückberufung auf Anschauung und Stellung früherer Zeiten in der Schulfrage wird durch diese Schulrede sicher Lügen gestraft. Dass Fronhofer bei seiner Anschauung von Schule und Schulunterricht auch dem Schulmeister eine finanziell gesicherte und dadurch gesellschaftlich würdigere Stellung vindicirt, ist selbstverständlich: „Aber ach! eben die, welche so viel Achtung verdienen, sind gerade am wenigsten geachtet. Seit langer Zeit gehört ein großer

Digitized by Google

Theil von ihnen nicht etwa unter den vornehmeren Bürgerstand, nein, sondern beinahe unter die geringste Classe des Volkes, und der vorjährige Redner bei eben der Feierlichkeit hatte wol Recht, wenn er uns seufzend an die Grabschrift erinnerte: Hier liegt Hans Knoller, Tagwerker und Schulmeister. Man mag heute noch alle Städte und Märkte durchkreuzen, und man wird fast von allen Sorten Handwerker, Bierbrauer, Bäcker, Schreiner und Schmiede, nur aber keine Schullehrer als Rathgeber und Bürgermeister antreffen. Woher diese Herabwürdigung?"

Fronhofer gibt drei Gründe an und thut dies, „um die Aufmerksamkeit des Publicums auf diesen wichtigen Gegenstand zu erregen", Man nennt das Geld den nervus rerum gerendarum, und Goethe meint einmal: „Geld ist immer eine schöne Sache, wenn etwas abgethan werden soll"; und so sieht auch Fronhofer die Hauptschuld vom Verfall des Ansehens der Schullehrer in der heute geradezu wie eine Ironie auf den Magen, diesen großen Imperator des menschlichen Lebens klingenden Dotirung. „Wo soll die Hochachtung, wo das Ansehen solcher Leute herkommen? Der Mann, der von 30, 20, 10 oder 4 Gulden jährlicher Schuleinnahme — man glaube meinen Worten, es ist Thatsache — sich und eine zahlreiche Familie ernähren soll, muss nothwendig das Schulwesen vernachlässigen und nach dem Pfluge, dem Weberstuhle oder einem andern Gewerbe greifen, wo er nicht gar betteln oder verhungern will: und noch glücklich ist er, wenn er durch Kenntnis eines Handwerks oder als Spielmann bei Kirchweihen und Hochzeiten seinen kümmerlichen Unterhalt findet." Sodann führt Fronhofer an, wie entwürdigend z. B. das kindische „Herumtrommeln der Schulmeister beim Gregorifeste", besonders aber das sogenannte „Ausprütschen" ist, das geradezu „zu einem Innungs- und Handwerksgebrauche" geworden ist. „Und die Schullehrer geben dieses Ausprütschen nicht auf, denn es ist für sie eine Finanzquelle (!), aber welch lächerliche Prostitution ist es für einen Lehrer, wenn er bei der Ankunft längerer Ferien oder mehrerer Festtage seine Schule an dem Vorabend nicht anders als mit der schönen Ceremonie und dem herzlichen Spaße entläst, dass alle Kinder Kopf für Kopf, nachdem sie einen kleinen Tribut erlegt, durch eine vor den Eingang der Schule gesetzte Bank, worauf der ehrenfeste Schulvorsteher, bewaffnet mit einem waschschlegelförmigen Holze, sitzt, auf allen vieren durchkriechen und einen derben Schlag auf die Hosen bekommen, wobei dann natürlich viel Staub, Geschrei und Tumult erhoben wird", und Fronhofer fügt bei, dass auch die Weiber der Schulmeister an der Herabsetzung ihres Mannes getreulich

Digitized by Google

arbeiten und, um kleine Gaben und Geschenke von den Eltern wie eine Beute zu erhaschen, oft keine Thorheiten und niederträchtigen Mittel sparen."

„So wird die Würde des Lehrers muthwillig in den Staub getreten", und die ganz naheliegende Folge — und zugleich die weitere Ursache des Verfalls des Ansehens der Schulmeister in Bayern — ist die „geringe Ehrfurcht selbst der Schüler gegen den Lehrer." Schon die prekäre Bildung des Schulmeisters konnte nicht dazu beitragen den Schulkindern Respect einzuflößen: „ich habe Lehrer gesehen, die von vielen mittelmäßigen Schülern in aller Art Kenntnissen weit, himmelweit übertroffen wurden." Die Folge war, dass der Schulmeister „den nöthigen Respekt mit Ruthen und Stäbchen fruchtlos erzwang", allein das verfehlte wieder die Wirkung, denn „der häufige Gebrauch der Ruthe verleitete den Muthwillen der Knaben vielmehr so weit, selbst freiwillig Schläge zu begehren und in die Wette zu zanken, wer stehenden Fußes auf einer Hand mehr Streiche aushalten könnte; und diese nämlichen Jungen werden sich, meint Fronhofer, „einst als Männer der jugendlichen Streiche, womit sie ihren Schulmeister geneckt, in großer Gesellschaft auf Kosten der Ehre desselben belustigen, und ich kenne in der That Männer, welche mit der drolligsten Attitude und Geschicklichkeit alle Fehler und Unarten ihrer ehemaligen Lehrer haarklein nachspotten, auf manche Stunde die Langweile von einer ganzen Tafel wegscherzen und so durch gesunde Erschütterung des ganzen Zwerchfells allerseits eine recht gute Verdauung hervorrufen." Es scheint also der damalige Schulmeister als Bajazzo in privaten wie in öffentlichen Kreisen figurirt zu haben, kann doch Fronhofer sagen: „Der Lehrer wird hiedurch fabula urbis et orbis und der Stoff der Unterhaltung bei Gastmahlen auf Landhäusern und in — Prälaturen; dadurch geschieht es, dass man selbst in Schauspielen, wenn je ein Schulmeister vorzustellen war, ihn jederzeit so albern wie möglich auftreten ließ, welcher schlimme Gebrauch sich leider bis jetzt noch auf den Bühnen erhalten hat."

„Da die Herabsetzung des ehrenvollen Schulstandes nun einmal eine geschehene Sache ist, so bauen selbst die, welche die ersten sein sollten, das verlorene Ansehen wiederherzustellen, noch immer auf diesen Grund, und so habe ich das größte Recht, meine dritte und wichtigste Ursache der Herabwürdigung der Schulleute in der obrigkeitlichen Geringschätzung derselben zu suchen. Die verschiedenen Obrigkeiten fahren fort einen Schullehrer geringzuschätzen, so zwar,

Digitized by Google

dass ich's bei manchem Gerichte einem auch noch so geübten Lehrer nicht rathen möchte, die Dreistigkeit zu begehen und sich dem geringsten Schreiberjungen im Range gleichzuhalten. Gott weiß, wie hart er für so einen Frevel bestraft würde. Der gemeine Mann aber, der die meist unwürdige Begegnung seiner Obrigkeit gegen die Lehrer sieht, glaubt sich dann ebenso viel erlauben zu können; er schaut seinen Dorf- und Marktschulmeister blos über die Achsel an, und ein guter Vieharzt ist ihm freilich ein viel wichtigeres Geschöpf als der Sittenarzt seiner Kinder." Nicht blos der weltlichen Obrigkeit liest Fronhofer den Text. „Ich begreife unter den Obrigkeiten, besonders auf dem Lande, auch die Pfarrherren, und diese ganz vorzüglich, mit ein. Wenn von manchen Gerichten die Schulleute zehnmal unwürdig behandelt werden, so werden sie's von den Pfarrern dreißigmal; denn es ist beinahe Schuldigkeit, dass der Schulmeister, zumal wenn er auch Messner, Organist oder Kantor zugleich ist, ein geprägter Diener des Pfarrers, im Pfarrhofe wie in der Kirche, sein müsse. Da hilft denn der theure Mann, für den die Jugend des Dorfes Ehrfurcht tragen soll, Heu auflegen, Vieh füttern, sattelt seiner Hochwürden das Reitpferd, holt Wasser, trägt Speisen, wenn Gäste da sind, und, wie's kömmt, macht er auch mitunter, wenn andere Späße fehlen, bei der Tafel den Schalksnarren und beim Schießen und Pferderennen den Pritschmeister. Und so geht denn noch alles gut und der Lehrer genießt dafür die Protektion des Seelenhirten. Thut er aber nicht all das, was man gern sieht, gutwillig, wehe ihm dann! In der Kirche, Sakristei und Schule wird man sofort Alles an ihm zu tadeln wissen; er wird nirgends mehr recht haben; man wird ihm sein ohnedies geringes und kümmerliches Brot auf allerhand Art schmälern, ihn öffentlich heruntermachen und keine Schimpfwörter von erster Extraktion sparen, wol auch im heiligen Eifer hie und da mit der flachen Hand, besonders falls er murren sollte, seinen Ohren einen kleinen väterlichen Verweis nachdrücklich einprägen; man wird endlich, wenn auch dies nichts verfängt, ihn ordentlich verklagen, die Gemeinde und Gerichte wider ihn in Harnisch bringen und dafür sorgen, dass er entweder noch aus Gnade zur Erbauung der Jugend öffentlich im Stocke sitzen muss oder aber mit Weib und Kind gejagt wird. Wagt er's dann etwa sich höheren Orts zu beschweren, wie kann er da bis zum Ausgang des Prozesses, ohne betteln zu müssen, ausharren oder seine Unschuld wider das Gewebe von falschen Inzichten und falschen Vorspiegelungen retten? Man mache mir nicht den Einwurf, ich habe hier ein zu schwarzes Gemälde entworfen. Ich antworte hierauf weiter



Digitized by Google

nichts als: ich habe das Resultat von so vielen Prozessen, die ich entstehen und verhandeln gesehen, geliefert.“

Auch gegen die Gemeinden und Gemeindevorsteher erhebt Fronhofer bittere Anklage: „An manchen Orten, da Gemeinde gehalten wird, gehen als die letzten im Range der Schul- und der Wasenmeister. Anderwärts ist der Schullehrer, altem Herkommen gemäß, zugleich Bettelrichter und Nachtwächter, und erst jüngst hat der Schulmeister von einem nahen Orte angehalten, ihn doch einmal von der beschwerlichen Last der Bettelrichter- und Nachtwächterstelle zu befreien. Die Magistratspersonen eines benachbarten Städtchens traten, als man ihrem wackeren Lehrer einen ansehnlichen Gehalt ausmachte, kopfschüttelnd zusammen und wunderten sich höchlich, dass man einem Schulmeister soviel geben könne. Bei Besetzung der Schulämter, da beobachtet man ein zünftiges Herkommen, auch der Schullehrer muss eine Prüfung bestehen — bei anderen Zünften heißt man es Stuckmachen — ein Vorgeschmack aber, wie dergleichen Prüfungen auszufallen pflegen, mögen zwei Aufgaben sein, die vor etlichen Jahren irgendwo einem Kandidaten vorgelegt wurden. Aus dem Christenthume: Frage: „Warum hat Gott seine Gebote auf steinernen Tafeln gegeben?“ Antwort: „Weil man die Gebote Gottes so fest halten soll, als der Stein hart ist.“ Aus der Rechenkunst: „Exempel: eine Stadt hat 179 Häuser, in jedem Haus seynd 9 Stiegen, jede Stiege hat 11 Staffeln, auf jedem Staffel seynd 3 Beutel, in jedem Beutel 8 bayerische Thaler, 7 Vierundzwanziger, 9 Siebzehner, 13 Batzen, 11 Groschen, 5 Kreuzer. Wieviel seynd nun Heller in der Stadt?“ Ist das nicht allerliebst? Und haben die Lehrer dann ihr Stuck gemacht, dann bekommen Leute die Aufsicht über sie, die ohne die geringste Einsicht in Schulsachen sind, oft nicht einmal des Lesens und Schreibens kundig sind, aber dennoch dem Lehrer kalt, hart, anfahrend begegnen.“

Damit eilt Fronhofer dem Schlusse zu und glaubt „hinlänglich gezeigt zu haben, wo man die Quellen der Entehrung des Schulmannes aufsuchen müsse: der Lehrer selbst darf es an muthigem Streben nicht ermangeln lassen, das verlorene Ansehen wieder herzustellen; und auf der anderen Seite müssen es die Obrigkeiten thun, und zwar dadurch, dass sie eine Vernachlässigung der Cultur, besonders des Landvolkes, heben; dass sie von dem Vorurtheile zurückkommen, der Bauer dürfe nicht viel lernen, und es könne sohin leicht jeder abgelebte Knecht, Laquai, Schuster, Schneider, Weber u. s. f. einen Landschulmeister abgeben; dass durch Verbesserung des Unterhalts und Charakters auch würdige Leute Schulbedienstungen suchen, und nicht Stümper nach

Digitized by Google

Schulämtern greifen, weil sie anders nicht fortzukommen wissen"; und Fronhofer wagt, schüchtern und um Entschuldigung bittend, den Antrag zu stellen, „den Schulmeister an Stelle eines Aktuars bei einigen Vorfällen zu gebrauchen oder aber auch als Prokurator." Fronhofer hofft sicher, dass sein heißer Wunsch nach Hebung der Schulbildung in Erfüllung gehen werde: „Haben wir doch in hiesiger Stadt und da und dort auf dem Lande schon jetzt treffliche Schullehrer. Der Eifersucht wegen, die rege werden könnte, will ich diese wackern Männer ungenannt lassen." Aber Einen nennt er doch: „Aber dich, ehrlicher Ulrich Reisner! Dich muss ich laut der Welt preisen, dich unter den andern ausheben und dem Vaterlande sagen, dass es an dir ein noch ungekanntes Kleinod, ein Feldveilchen besitze, das im niedrigen Moose, nicht vom stolzen, hohen Stengel herab, süßen Wolgeruch ausdüftet! Sei stolz, Vaterland! sei stolz, kleines Städtchen Aichach, auf diesen deinen Lehrer! Er, der Mann ohne alles Studium, er vormals ein simpler Handwerker und Sauerbäcker, übernimmt die Schule, trotzdem die darbenden Kinder so oft um Brot zu ihm aufwinseln und, während er mit der größten Dürftigkeit kämpft, wird er einer der besten Lehrer." Am Schluss preist Fronhofer den „unvergesslichen Vater Maximilian Josef als den Verbesserer des Schulwesens", dessen großes Vaterherz viele Summen hiefür opferte, und „welches ebenso große Vaterherz hat nicht jetzt, wo ganz Deutschland, ja ganz Europa, sich das Schulwesen zum wichtigsten Staatsgeschäfte gemacht hat, für ebendieselbe Jugend unser angebeteter Karl Theodor — nicht etwa erst von ihm ererbt — nein — vorlängst besessen! Hier, meine Lehrer! heften Sie den Blick auf das verehrungswürdigste Bild dieses großen Belohners Ihres Eifers! Hier sehen Sie, Väter und Mütter! und nun hin mit mir zum Throne des Vaters, Lehrer, Eltern, Kinder! Des besten Vaters, dessen Andenken in den Herzen der Bürger noch eingegraben sein wird, wenn die Schriften so vieler prahlender Denkmäler längst zu Kalk und Staub geworden sind, wenn die Welt längst vergessen hat, dass es einst Alexanders und Cäsars gegeben."



Digitized by Google

## Wichtige Grenzen im Volksschulunterrichte.

*Von Schulrath A. Grüllich-Libau.*

(Schluss.)

Nun der Geschichtsunterricht! Sollten wir den Kindern unseres Volkes die Geschichte entziehen wollen, die Geschichte, die den Menschen mit den Geschicken der Menschheit und seines Volkes erst recht verwebt, diese gewaltige Lehrmeisterin mit ihren hohen anregenden Vorbildern und abschreckenden Beispielen, diese Quelle ernster religiöser Auffassung unserer Geschicke, die Quelle der Vaterlandsliebe und eines reiferen politischen Urtheils?

Wahre Religiosität, innige Frömmigkeit in die Herzen der Kinder zu pflanzen, zur Lösung dieser Aufgabe der Volksschule vermag gewiss der rechte Geschichtsunterricht viel beizutragen. Nach christlicher Auffassung der Weltgeschichte ist die Grundidee, welche sich in dem Gange der Weltgeschichte verwirklicht, verwirklichen soll, das Reich Gottes. Zur Verwirklichung dessen arbeitet sowol das freie Thun der Menschen, als auch das weltregierende Walten Gottes. Das Eingreifen Gottes kann theils absolut sein, theils lässt er seine Gedankenkräfte auf dem Wege bewusster Aneignung in die Menschen einströmen. Die religiöse Betrachtung der Geschichte erkennt also in deren Entfaltung göttliche Ideen und Ziele, göttliche Kräfte, göttlich bestimmendes Walten. Freilich ist es nicht möglich, die Jugend der Volksschule in diese tiefere Geschichtsbetrachtung vollständig einzuführen, allein, es gibt doch genug Ereignisse und Entwickelungen der Weltgeschichte, bei denen auch den Kindern der Volksschule, ebenso gut wie bei der besonderen heiligen, alttestamentlichen Geschichte das Walten und Eingreifen Gottes, ein göttlicher Weltplan, der Sieg der göttlichen Kräfte zum Bewusstsein gebracht werden kann; z. B. bei Alexander dem Großen, bei der Ausbreitung der römischen Herrschaft über die damals bekannte Erde, bei der Sendung Christi (diese steht natürlich im Mittelpunkte der Weltgeschichte), der Zerstörung

Digitized by Google

Jerusalems, der Völkerwanderung, dem Zusammenbruch des Römerreichs unter dem Volke der Zukunft, der Reformation (Entdeckungen), bei dem Kampfe zwischen Philipp II. und Elisabeth (Armada), den Niederländern, bei Napoleon I. und Napoleon III. — Damit hängt nun auch die Bedeutung des Geschichtsunterrichts für die Bildung des sittlichen Urtheils und Sinnes zusammen. Auf der einen Seite vermag er den Kindern abschreckende Gestalten der Selbstsucht zu zeigen, an deren Sohlen sich der Fluch heftet, Völker, die durch eigene Schuld von der Höhe, welche sie in Zeiten sittlicher Kraft erreicht, herabsinken (Griechen, Römer — in unserem eigenen Volke haben wir Perioden der Schmach und tiefsten Erniedrigung, aber auch größter Erhebung; das, was den Kindern auf dem Boden der heiligen Geschichte im Volke Israel oft zum Bewusstsein gebracht wird, tritt ihnen auch auf dem der Weltgeschichte entgegen). Auf der anderen Seite bietet der Geschichtsunterricht eine Fülle von herrlichen Beispielen, edlen Gestalten, Großthaten von einzelnen und Völkern, die das jugendliche Herz zu ergreifen und zu begeistern vermögen; er lehrt die sittliche Größe auch in den Männern bewundern, die im Kampfe mit feindlichen, äußerlich überlegenen Gewalten, trotz Verfolgung und Tod die sittliche Idee nicht aufgeben und sie gerade dadurch über ihren Scheiterhaufen, ihr Kreuz und Grab hinweg zum Siege bringen.

Die Volksschule soll den rechten Gemeingeist, der mit Vaterland, Menschheit und Kirche zusammenschließt und sich diesen Kreisen in den Dienst stellt, in die Kinder hineinpflanzen. Dass hierzu der Geschichtsunterricht wesentlich beizutragen vermag, bedarf gewiss gar keiner weiteren Auseinandersetzung. Nur dies möge hervorgehoben werden: Gerade bei der Art unserer politischen Verfassung und Verwaltung, die nur dann erst segenbringend wirkt, wenn sie sich stützen kann auf die Einsicht und das gesunde Urtheil auch des gewöhnlichen Mannes, gerade bei den Gefahren, welche aus den Niederungen des Volkes aufsteigen für die Gestaltungen des socialen Lebens, bei dem Andrängen solcher Mächte, die durch die Presse u. s. w. auch in die niederen Schichten des Volkes eindringen und allen idealen, nationalen und vaterländischen Sinn verdrängen möchten, und auch bei der politischen Lage, die uns leider nicht hoffen lässt, das Schwert lange beiseite legen zu können, hat der Geschichtsunterricht in der Volksschule seine hohe Bedeutung. Die Waffenübung allein macht unser Heer nicht siegesgewaltig, sondern der Geist der Vaterlandsliebe, der in jedem einzelnen Krieger wohnt; und die rechte Vaterlandsliebe ist auch der beste Schutz für die inneren Gefahren.

Digitized by Google

So haben wir dem Geschichtsunterrichte auch in der Volksschule eine Stelle gesichert; er entspricht der Volksschulidee. Nun aber ist sein Ziel zu umgrenzen. Ich bestimme es so: Die Aufgabe des Geschichtsunterrichts in der (deutschen) Volksschule besteht darin, die Kinder mit dem Entwickelungsgange der Menschheit, insbesondere aber dem des deutschen Volkes, wie er sich unter göttlicher Leitung vollzogen hat, in einzelnen, aber doch zusammenhängenden, die wichtigsten Gestalten, Ereignisse und Culturzustände anschaulich umfassenden Bildern bekannt zu machen und dabei besonders den religiös-sittlichen und vaterländischen Sinn zu bilden.

Dazu machen sich noch einige Bemerkungen nöthig.

Unstreitig wird auf die vaterländische Geschichte, also in der deutschen Volksschule auf die des deutschen Volkes, der Nachdruck zu legen sein; aber wollte man sich darauf beschränken, so hätte man auch für die Volksschule die Grenze zu eng gezogen. Ganz abgesehen davon, dass die Geschichte des Alterthums eine Fülle verwertbarer ethischer Momente bietet und das Interesse der Kinder fesselt, schwebt die Geschichte des deutschen Volkes ohne sie in der Luft, ebenso wie die des Reiches Gottes, in dessen Grundlegung die Völker des Alterthums allenthalben verflochten sind; und haben wir als Ziel der Volksschule hingestellt, die Grundlagen allgemeiner Menschenbildung zu geben, so dürfte es dem wol nicht entsprechen, wenn wir in der Volksschule die erste grundlegende Periode der Menschheitsentwickelung ganz übergehen wollten. Nur ein Nothstand könnte dies rechtfertigen d. h. wenn der einfachen Volksschule nicht genug Zeit übrig bliebe; jedenfalls aber müsste dann die biblische Geschichte eine Ergänzung bieten, und der deutschen Geschichte wird wenigstens eine Einleitung vorauszugehen haben, welche die Lage der Welt zur Zeit des Auftretens unserer Vorfahren in kurzen Zügen zeichnete. Aber auch im Mittelalter und in der Neuzeit kann sich der Geschichtsunterricht in der Volksschule nicht ganz auf die deutsche Geschichte beschränken, und zwar aus mehreren Gründen nicht. Die Entwickelung des deutschen Volkes, eine ganze Reihe wichtiger Ereignisse deutscher Geschichte sind mit der anderer Völker eng verflochten; in dem Lande der Mitte haben sich ja die Völker Europas so oft getroffen. Sodann haben auch andere Völker große Gestalten hervorgebracht und Großes gethan für die Menschheit und ihre Entwickelung, also auch für die unseres Volkes mit. Ich erinnere nur an die Entdeckungen am Aufgange der neuen Zeit. Ferner ist daran zu denken, dass unser Volk mit den Culturvölkern der Gegenwart im lebendigsten Verkehre steht,

Digitized by Google

und dass in diese Beziehung heutzutage auch der einfachste Mann hineingezogen wird (durch die Presse, den Handel etc.).

Deshalb wäre es nicht richtig, wenn man die Geschichte anderer Völker ganz übergehen wollte; aber selbstverständlich können nur einzelne wichtige Momente, d. h. solche, die für unser Volk oder die ganze Menschheit (das Reich Gottes, für die Culturgeschichte) von hervorragender und allgemein verständlicher Bedeutung sind, hervorgehoben werden. Wie z. B. ein Columbus nicht übergangen werden kann, so auch nicht die Elisabeth von England (Philipp II.), ein Peter der Große, ein Washington (Gründung der Vereinigten Staaten); ein kurzer Rück- und Vorblick, der sich an solche Gestalten knüpft, genügt dann zur weiteren Orientirung.

Aus der obigen Umgrenzung der Aufgabe des Geschichtsunterrichts geht von selbst hervor, dass auch die allerwichtigsten Ereignisse der Kirchengeschichte einzuflechten sind. — Eine weitere Frage hinsichtlich der Stoffbegrenzung würde die sein, ob der Geschichtsunterricht auch die Geschichte des engeren Vaterlandes oder einzelnen Stammes zu beachten habe. Sie ist unbedingt zu bejahen, aber unter der Einschränkung, dass blos die wichtigsten Momente (Gestalten, Ereignisse) zu bedenken, und zwar in die Volksgeschichte einzuflechten sind. Wenn recht behandelt, eben im Rahmen der Volksgeschichte und im nationalen Sinne, so wird die Stammesgeschichte niemals das große Ganze schwächen, sondern nur stärken, ebenso wie die Gliederung unseres Heeres nach Landsmannschaften dasselbe nicht schwächt, sondern stärkt.

Die Stoffumgrenzung ist aber noch weiter zu verfolgen. Der Geschichtsunterricht der Volksschule kann blos einzelne Bilder geben, und zwar von den wichtigsten Persönlichkeiten, Ereignissen und Culturzuständen, in denen der Entwickelungsgang der Menschheit, insbesondere des deutschen Volkes deutlich zu Tage tritt. Einestheils ist zu einer ausführlicheren Betrachtung die Zeit nicht vorhanden, anderntheils entspricht diese Beschränkung auch der kindlichen Fassungskraft. Diese Bilder sollen Schilderungen von handelnden Persönlichkeiten und Ereignissen sein, aber auch von Culturzuständen, von Lebensverhältnissen, Einrichtungen des Volkes, Erfindungen. Unzweifelhaft bringt die Jugend den gewaltigen Persönlichkeiten, die für eine Zeit bestimmend auf ein Volk einwirken und im Mittelpunkte der geschichtlichen Bewegung stehen, den großen, weltbewegenden Thaten der einzelnen wie der Völker das meiste Interesse entgegen. Auf diese

Digitized by Google

Seite der Geschichte ist jedenfalls das Hauptgewicht zu legen, allein die Schilderung von Culturzuständen darf nicht vollständig fehlen. Oft werden durch sie erst die folgenden weltgeschichtlichen Umwandlungen klar, und auch die großen Männer erwachsen ja aus dem Leben ihres Volkes; andererseits lagern große Ereignisse auch wieder gewisse Culturzustände ab. Wenn man aber meinen sollte, das culturgeschichtliche Element biete den Kindern der Volksschule zu wenig Interesse, so ist zu bemerken, dass das Interesse nicht fehlen wird, wenn der Lehrer anschaulich und lebensvoll darstellt und die lebendige Beziehung zur Gegenwart nicht verabsäumt. Solche Beziehungen sind übrigens nicht schwer, werden aber oft von den Lehrern nicht bedacht. Unser Vaterland ist z. B. reich an Denkmälern aus dem Mittelalter; der Lehrer hat sie in Abbildungen den Kindern vor das Auge zu halten, wenn er von mittelalterlicher Baukunst redet; er hat sie aufmerksam zu machen auf neuere Gebäude, die im mittelalterlichen Baustil errichtet sind. Wenn ich sage, dass manche Lehrer solche Verknüpfungen von Vergangenheit und Gegenwart vergessen, so beruht dies auf eigner Erfahrung. Ein Lehrer sprach z. B. mit den Kindern über den Kölner Dom, über die Spitzbogen, im Vergleich zu den Rundbogen etc.; er verfuhr auch anschaulich, indem er Spitzbogen und Rundbogen anzeichnete, aber er vergaß dabei, die Kinder auf die stattliche Kirche hinzuweisen, die etwa 10 Minuten von der Schule entfernt eben im Rundbogenstil erbaut wurde. Sogar in unserer Sprache finden sich genug Anklänge und Erinnerungen an alte Sitten und Einrichtungen, die, recht benutzt, das Alte dem Kinde gleich naherücken und interessant machen (z. B. die Namen unserer Wochentage, Redensarten, wie: ins Gehege kommen — Spießbürger, Steckbrief — aus dem Sattel heben etc. etc.). Kunze hat diese Seite in seinem „Lehrstoff des elementaren Geschichtsunterrichts“ recht angemessen ans Licht gestellt. — Der Beschreibung der griechischen Sitten, der olympischen Spiele, der Lykurgschen Gesetzgebung, einer Schilderung Athens unter Perikles, der Sitten unserer Vorfahren, des Ritterthums, des Städtewesens, der Kaufleute, der Gewerbe, der Baukunst im Mittelalter, der Beschreibung von dem Zustande des deutschen Volkes nach dem 30jährigen Kriege etc. fehlt an sich das Interesse der Jugend gewiss nicht, und es soll auch in unserer Jugend gerade der Sinn für die Werke des Friedens geweckt und gepflegt werden. Um selbst für die innere Seite der Geschichte des deutschen Volkes die rechte Empfindung zu bekommen, muss der Lehrer „Freytags Bilder aus deutscher Vergangenheit“ mit durchlebt haben.

Digitized by Google

Wenn aber in der Volksschule auch blos einzelne Bilder gegeben werden können, so dürfen diese doch nicht isolirt dastehen, sondern sie müssen überbrückt werden; es soll ja durch sie der geschichtliche Entwickelungsgang dargestellt werden. Mit jener Stoffauswahl, die in jedem Jahre einige Bilder aus jeder Periode gibt, sie auf den folgenden Stufen ergänzt oder andere neue auftreten lässt, kann ich mich nicht befreunden. Soll in jedem Jahre der ganze Stoff, aber immer vertiefter durchgemacht werden, so reicht die Zeit nicht zu. Sollen andere Bilder an die Stelle der früher behandelten treten, so entstehen auf jeder Stufe Bruchstücke in verschiedener Beleuchtung; das ganze Bild der Geschichte wird verschoben. Wenn z. B. im 1. Cursus Alexander der Große ausführlich, im 2. Cursus mit wenigen Worten abgemacht wird, so ist dies eben eine Verschiebung des geschichtlichen Bildes; auch beim 2. Cursus müsste Alexander der Große die bedeutsame Persönlichkeit bleiben, welche sie in der Entwickelung des Alterthums thatsächlich ist. — Folgende Stoffgliederung erscheint mir für einfache Volksschulen, welche blos die letzten vier Schuljahre Geschichtsunterricht ertheilen können, ganz angemessen: Im 3. und 4. Schuljahre bei Heimats- und Vaterlandskunde Anfügung historischer Notizen; im 5. und 6. Schuljahre deutsch-sächsische Geschichte; im 7. und 8. allgemeine Geschichte, d. h. einige Bilder aus dem Alterthume, dann vorwiegend deutsche Geschichte, aber zugleich auch Herbeiziehung von solchen geschichtlichen Personen und Ereignissen anderer Völker, die von allgemeiner und hervorragender Bedeutung sind. — Eine specielle Stoffbegrenzung habe ich in meinem Beitrage zur Methodik II, S. 109 ff. gegeben. Damit stimmt Kunze's oben erwähnter Leitfaden im wesentlichen überein; letzterer ist den Lehrern sehr zu empfehlen, ebenso: 80 Lectionen aus der deutschen Geschichte von Engelmann (Leipzig, Julius Klinkhardt). In vielen Schulen unseres Landes haben die Kinder „Die Geschichtsbilder für mehrclassige Volksschulen" von Damm (à 35 Pf. — Leipzig, Siegismund & Volkening) in den Händen; diese sind, mit Weglassung der speciell brandenburgischen Geschichte und unter Ergänzung der sächsischen, recht gut zu verwerten.

So habe ich Ziel und Stoff des Geschichtsunterrichts zu umgrenzen gesucht. Nun will ich hinsichtlich der Stoffbehandlung noch einige Grenzlinien zeichnen, die manchmal nicht eingehalten werden. Ich habe Lehrer gefunden, die, durch den Gedanken geleitet, den Kindern nicht zu viel zuzumuthen, den Geschichtsstoff in zu kleine Bruchstücke theilten, also sehr bald ihren Vortrag mit Recapitulation

Digitized by Google

unterbrachen. Auf diese Weise kommen die Kinder nicht zum Genusse, zur vollen Hingebung an die Sache, die Wirkung auf Gemüth und Phantasie wird beeinträchtigt. Also in zu kleine Bruchstücke darf man das Ganze nicht zertheilen, aber falsch wäre es wieder, wenn der Lehrer über die Spannkraft der Kinder hinaus vortragen wollte. Es gilt, die rechte Mitte einzuhalten. Sodann habe ich weiter die Erfahrung gemacht, dass manche Lehrer bei den Repetitionen Nebensächliches und Wichtiges nicht immer scheiden, manchmal sogar das erstere mehr betonen, z. B. bei Friedrich dem Großen mehr nach den Anekdoten fragen, die sich um seine Gestalt gebildet haben, als nach den Eigenschaften, die ihm den Beinamen des Großen erwirkt haben, nach seiner Bedeutung für Preußen und das deutsche Volk. Hier gerade hat man jenes Wort zu beachten, dass man nicht meinen solle, alles, was man den Kindern gebe, müsse sich zu einem examinirbaren Wissen gestalten. Bei den Repetitionen lässt man die Ausschmückung fallen und hebt den bleibenden Kern heraus. Auch für die Volksschule darf man nicht vergessen, einzelnes unter allgemeinere Gesichtspunkte zu ordnen (dadurch wird es erst festgehalten) und den Causalnexus, aber blos nach den leichtfasslichen Ursachen und Wirkungen darzustellen. — Endlich gedenke ich noch der Jahreszahlen. Dass solche überhaupt gemerkt werden müssen, wenn das ganze Gebäude in der Erinnerung einen festen Halt bekommen soll, ist unzweifelhaft; aber hinsichtlich der Menge der Zahlen überschreitet man oft die rechte Grenze. Es genügt für eine (deutschsächsische) Volksschule, folgende Jahreszahlen einzuprägen:

## I. Alte Zeit.

1.

2000 Abraham. 1500 Moses. 1100 Samuel und Saul. 1050 David. 1000 Salomo. 722 Wegführung Israels in die assyrische Gefangenschaft. (Salmanassar.) 588 Zerstörung Jerusalems, Wegführung des Volkes in die babylonische Gefangenschaft. (Nebukadnezar.) 536 Rückkehr der Juden. (Cyrus.)

2.

888 Lykurg. 600 Solon. 490 Schlacht bei Marathon. (Miltiades.) 480 Schlacht bei Thermopylä und Salamis. (Leonidas und Themistokles.) 431—404 Peloponnesischer Krieg. (Perikles, Alkibiades; Sokrates.) 333 Alexander d. Gr. (Vorher Philipp von Macedonien; 338 Schlacht bei Chäronea.)

3.

753 Gründung Roms. 509 Sturz des Königthums, Rom eine Republik. Um das Jahr 300 innerer Friede. 220 Eroberung von Italien durch die

Digitized by Google

Römer beendet. 218—201 2. punischer Krieg. (Hannibal.) 146 Untergang von Karthago und Korinth. 44 Tod des Julius Cäsar. 30 vor Christi Geburt Augustus (Octavianus) Kaiser des römischen Reiches. 70 nach Christi Geburt Zerstörung Jerusalems. 324 Constantin d. Gr.

## II. Mittelalter.

### 1. Vom ersten Auftreten der Deutschen bis zu Karl d. Gr.

113 (—101) vor Christi Geburt Cimbern und Teutonen. 9 nach Christi Geburt Schlacht im Teutoburger Walde. (Armin.) 200 Völkerbündnisse. (Gothen, Franken etc.) 375—568 Völkerwanderung. (410 Alarich; 429 Geiserich, der Vandalenkönig; 449 Angeln und Sachsen nach England; 450 Attila; 500 Theodorich d. Gr.; 530—554 Untergang der Vandalen und Ostgothen, Justinian; 568 Langobarden nach Italien.) 496 Schlacht bei Zülpich. (Chlodwig.) 622 Mohammed. 732 Carl Martell schlägt die Araber (bei Tours und Poitiers). Vorher Untergang des Westgothenreiches. 755 Bonifacius. 800 (768—814) Karl d. Gr.

### 2. Von Karl d. Gr. bis zum Interregnum = 800—1254.

843 Vertrag zu Verdun. 933 Heinrich I. besiegt die Ungarn. (Gründung der Burg Meißen.) 955 Otto I. besiegt die Ungarn auf dem Lechfelde. (962 römischer Kaiser.) 1077 Heinrich IV. in Kanossa. (Gregor VII.) 1096 der erste Kreuzzug. (1291.) 1123 Konrad von Wettin erster erblicher Markgraf von Meißen. 1190 † Friedrich Barbarossa. (Otto der Reiche.) 1268 Untergang der Hohenstaufen. (Heinrich der Erlauchte.)

### 3. Vom Interregnum bis zur Reformation = 1254—1517.

1254—1273 das Zwischenreich. (Rudolf von Habsburg kommt 1273 auf den Thron. 1308 Befreiung der Schweiz.) 1415 Huss verbrannt. 1423 Friedrich der Streitbare, Kurfürst von Sachsen. (1409 Gründung der Universität Leipzig.) Hussitenkriege. 1455 der Prinzenraub. (Friedrich der Sanftmüthige.) 1485 Theilung der sächsischen Lande in die ernestinische und albertinische Linie. 1440 Erfindung der Buchdruckerkunst. (1453 Eroberung Konstantinopels durch die Türken.) 1492 Entdeckung Amerikas.

## III. Die neue Zeit.

### 1. Von der Reformation bis zum westfälischen Frieden = 1517—1648.

10/11. 1483 — 18/2. 1546 Luther. 31/10. 1517 Anschlagen der Thesen. 1521 Reichstag zu Worms. (Carl V.) 1525 Bauernkrieg. Tod Friedrichs des Weisen. (Johann der Beständige.) 1529 und 1530 Reichstage zu Speier und Augsburg. 1547 Schlacht bei Mühlberg. (Johann Friedrich der Großmüthige.) Die sächsische Kurwürde fällt an die albertinische Linie. (Moritz.) 1553 † Moritz („Vater August" folgt.) 1555 Augsburger Religionsfriede. (Wenige Jahre nachher — 1558 — † Carl V.) 1540 Gründung des Jesuitenordens. 1588 Kampf zwischen Philipp II. von Spanien und der Elisabeth von England. (Beide regieren in der zweiten Hälfte des 16. Jahrhunderts.) 1572 Pariser Bluthochzeit. 1618—1648 30jähriger Krieg. (Kaiser Ferdinand II.)

Digitized by Google

1631 Zerstörung Magdeburgs; Schlacht bei Breitenfeld (Johann Georg I.); 1632 Schlacht bei Lützen; 1635 Friede zu Prag. (Die Lausitz kommt zu Sachsen.)

2. Vom westfälischen Frieden bis zur Gegenwart.

1643—1715 Ludwig XIV. 1681 Raub von Straßburg. 1683 die Türken vor Wien. (Johann Georg III.) 1640—1688 der große Kurfürst Fr. W. von Brandenburg. 1675 Schlacht bei Fehrbellin. 1697 August der Starke, König von Polen. Um das Jahr 1700 der nordische Krieg (Peter der Große, Karl XII., August der Starke) und der spanische Erbfolgekrieg. (Prinz Eugen.) 1701 Preußen ein Königreich. 1740 Thronbesteigung Friedrichs II. und der Maria Theresia. (Friedrich II. † 1786.) 1756—1763 der 7jährige Krieg. (14/10. 1758 Überfall bei Hochkirch, Kurfürst Friedrich August II.; Minister Brühl. Hubertusburger Friede.) 1790 † Joseph II. Um das Jahr 1780 nordamerikanischer Unabhängigkeitskrieg. (1775—1783 Washington.) — 1789 Beginn der französischen Revolution. 1793 Hinrichtung Ludwigs XVI. 1804 Napoleon I. Kaiser der Franzosen. 1805 Schlacht bei Austerlitz. 1806 Auflösung des deutschen Reiches. Schlachten bei Jena und Auerstädt. Sachsen ein Königreich. (Friedrich August der Gerechte.) 1807 Friede zu Tilsit. (Königin Luise.) 1809 Österreichs Erhebung. (Andreas Hofer. Schill.) 1812 Zug Napoleons nach Russland. 1813 der Freiheitskrieg. (Großgörschen, Bautzen, Dresden; 16., 17., 18/10. Schlacht bei Leipzig.) 18/6. 1815 Schlacht bei Waterloo. 1814 und 1815 Wiener Congress. Theilung Sachsens. Deutscher Bund. — 1831 Sachsen erhält eine Verfassung. (König Anton der Gütige; Friedrich August.) 1848 und 1849 Revolution. 1849 Krieg gegen Dänemark. 1852 Napoleon III. Kaiser der Franzosen. 1853—1856 der Krimkrieg. 1859 italienischer Krieg. 1861—1865 Bürgerkrieg in Nordamerika. 1866 preußisch-österreichischer Krieg. 1870 und 1871 deutsch-französischer Krieg. 2/9. 1870 Napoleon III. bei Sedan gefangen. 18/1. 1871 Wiederaufrichtung des deutschen Kaiserthums. 1854 bis 1873 König Johann; seit 1873 König Albert.

Endlich ist zu den bisher besprochenen Realien noch die Naturkunde (Naturgeschichte, Anthropologie und Gesundheitslehre, Naturlehre) hinzuzufügen.

Nach dem, was früher über die Aufgabe der Volksschule gesagt worden ist, bedarf es keiner weiteren Auseinandersetzung, dass die Naturkunde ihren Platz in dem Unterrichtsorganismus der Volksschule mit vollem Rechte einnimmt. Nur das will ich nochmals hervorheben, dass der naturkundliche Unterricht, wenn er im rechten Geiste gegeben wird, auch für die religiös-sittliche Bildung des Kindes seinen hohen Tribut leistet. Wenn wir den Kindern das lebensvolle Antlitz der Natur zu entschleiern beginnen, so lassen wir sie ja nur in das wunderbare Werk Gottes schauen und fordern sie auf, den Spuren seiner Weisheit nachzugehen. Wir pflanzen ihnen eine heilige Achtung

Digitized by Google

vor allem Lebenden ein und geben ihnen die rechte Stellung in ihrem Verhalten zur Natur, sei es in ihren Geschöpfen, sei es in dem Wirken ihrer Gewalten. Der eigene Leib soll eine gesunde Wohnstätte und ein gefügiges Werkzeug der Seele sein; der naturkundliche Unterricht belehrt das Kind darüber, wie es sich ihn als einen Tempel des Geistes gesund zu erhalten vermag. Freilich, das ist vorauszusetzen, dass der Lehrer durch seine naturkundlichen Studien nicht dem Materialismus in die Arme gesunken ist, und dass sich nicht ein solcher Sinn in seinem Unterrichte hervordrängt. Die Möglichkeit ist ja nicht ausgeschlossen, dass einzelne Lehrer der Grenzen, welche die Naturwissenschaft als solche nicht überschreiten darf, sich nicht klar bewusst bleiben und auch viel weiter gehende Consequenzen ziehen möchten, als sie z. B. im Darwinismus liegen. Zu beklagen würde der Lehrer sein, der so in seinem religiösen Standpunkte wankend geworden wäre, dass er die Schöpfung an Stelle des Schöpfers setzte; zu verurtheilen wäre er, wenn er den Glauben der Kinder untergraben und ihnen materialistischen Sinn einpflanzen wollte.

Wichtig wird die Umgrenzung von Aufgabe und Stoff des naturkundlichen Unterrichts in der Volksschule sein. Der sächsische Normalplan bestimmt: Die Kinder sollen in der Naturgeschichte theils mit den wichtigsten Thieren, Pflanzen und Mineralien nach ihren Eigenschaften (mit Einschluss der hauptsächlichsten physiologischen Erscheinungen) wie nach ihrer Bedeutung für das Leben (der Menschen und im Haushalte der Natur — auch in ihrer Zusammengehörigkeit), theils mit dem Hauptsächlichsten über Bau und Pflege des menschlichen Körpers bekannt gemacht (zugleich in ethisch, gemüthlich anregender Weise) — in der Naturlehre aber zum Verständnis der gewöhnlichsten und einflussreichsten Naturerscheinungen (also besonders auch der gebräuchlichsten Werkzeuge, in denen die Naturkräfte dem Menschen dienstbar gemacht sind) angeleitet werden. Der Normalplan hat meiner Ansicht nach das Richtige getroffen. Für ganz richtig halte ich es, dass die Anthropologie nebst Gesundheitslehre in den naturkundlichen Unterricht mit aufgenommen und besonders hervorgehoben worden ist. Man hat wirklich lange den Fehler gemacht, ein Langes und Breites über inländische und ausländische Thiere zu erzählen, sehr wenig dagegen vom Menschen, am wenigsten von der Gesundheitspflege. Das Verkehrte dieses Verfahrens leuchtet ohne weiters ein. Eine auf Kenntnis des Baues und der Organe des menschlichen Körpers gegründete Anleitung, wie man naturgemäß leben, sich und anderen die Gesundheit zu wahren und zu fördern

Digitized by Google

habe, ist gewiss bei dem herrschenden Leichtsinn und der unverzeihlichen Sorglosigkeit, bei dem leider noch bestehenden Aber- und Leichtglauben hinsichtlich der Gesundheitspflege und Behandlungsweise in Krankheitsfällen, ganz besonders mit Rücksicht auf die Kinderpflege, dringend nöthig und für die körperliche Tüchtigkeit, wie das kräftige Gedeihen des Volkes ganz bedeutsam. Die Aufgabe des anthropologischen Unterrichts wird, wenn wir sie noch etwas genauer fixiren wollen, die sein: den Kindern den Bau des leiblichen Organismus und die wichtigsten Lebensvorgänge nebst den dabei thätigen Organen in anschaulicher und elementarer Weise kennen zu lehren und sie durch Mittheilung der aus dem Baue und Leben des Körpers folgenden Gesundheitsregeln zu befähigen, seine eigene und anderer Gesundheit aufmerksam zu beachten und zu pflegen.

Was die Stoffgliederung in der Naturgeschichte anlangt, so sind wol alle Fachleute darin einig, dass in den ersten Cursen Einzelbeschreibungen (mit Vergleichungen) gegeben, dann aber im Anschluss an einen Hauptrepräsentanten die Objecte in Familien oder Ordnungen, Classen gruppirt werden sollen. In vielen Schulen unseres Landes richten sich die Lehrer nach Hummels naturgeschichtlichen Leitfäden, in der Weise, dass im 3. und 4. Schuljahre der Stoff aus den beiden ersten Cursen „des methodischen Leitfadens der Naturgeschichte für Volksschulen", zugleich unter Benutzung von H. Vogels „erstem Unterricht in der Naturgeschichte" (Halle, Waisenhausbuchhandlung) und Anfügung einiger Mineralien (nach Vogel), im 5. und 6. Schuljahre aus Hummels „kleiner Naturgeschichte für 2—4classige Volksschulen" entnommen wird. In letzterer sind die Thiere in Ordnungen und Classen, die Pflanzen in die wichtigsten Familien Deutschlands gruppirt; angefügt sind die wichtigsten Nutzpflanzen der wärmeren Länder und die Besprechung des Lebens der Pflanzen. Man bemüht sich, die Thier- und Pflanzenkunde im 5. und 6. Schuljahre abzuschließen, um für Naturlehre, Anthropologie und Besprechung der wichtigsten Mineralien im 7. und 8. Schuljahre Zeit zu gewinnen.

Geklagt wird allenthalben, dass es an einem recht brauchbaren Leitfaden für den Lehrer in der einfachen Volksschule fehle. Soviel ist gewiss, dass viele Leitfäden an zu viel Systematik leiden, die meisten an Trockenheit, und dass in vielen die Sichtung des nothwendigen und nebensächlichen Stoffes nicht befriedigend ist. Da wird z. B. in dem einen Leitfaden, der mir vorliegt, nicht vergessen, die Zahnformel beim Rinde, bei der Katze etc., die Höhe des Pferdes bis auf Centimeter, die Höhe des Stengels, die Unterschiede der Länge

Digitized by Google

von Stuben- und Schmeißfliege bis auf Millimeter anzugeben, und doch ist es ein Unding, den Kindern zuzumuthen, dass sie sich dies merken. Jedenfalls muss der Lehrer gerade auch beim naturgeschichtlichen Unterrichte sorgsam aussondern nach den früher ausgesprochenen Grundsätzen.

Der Stoff für den anthropologischen Unterricht wird gewiss durch folgende Forderung richtig begrenzt: In extensiver Beziehung lege sich der Unterricht die äußerste Beschränkung auf; er behandle das Knochensystem etwas ausführlicher, das Muskelsystem nur so weit, als es zum Verständnis der wichtigsten willkürlichen und unwillkürlichen Bewegungen erforderlich ist; ein Hauptgewicht aber werde auf das Gefäßsystem und die Ernährung, sowie die Organe der höheren Sinne gelegt. Die Schriftchen „Anthropologie und Gesundheitslehre" von Vogel (à 20 Pf. — Peters Verlag, Leipzig) und „Grundlehre der Anthropologie" von Kirchhoff (2. Auflage) werden den Lehrern der Volksschule hinsichtlich der Stoffbegrenzung und Stoffbehandlung gute Dienste leisten. Das Schriftchen von Vogel ist ganz kurz gefasst; es wird aber noch immer mancher Name als einmal nicht fest haftend den Kindern erspart werden können.

Die Mineralien behandelt Hummel ebenfalls kurzgedrängt in seiner Naturgeschichte für 2—4classige Schulen. Auf Anthropologie wird bei der Oberstufe (7. und 8. Schuljahr) etwa $^1/_2$ Jahr, auf Mineralogie $^1/_4$ Jahr, die übrige Zeit ($1^1/_4$ Jahr) auf Physik verwandt. Für letztere hat Crüger in seiner „Naturlehre für Volksschulen" im ganzen das rechte Stoffmaß gefunden.

Was die Stoffbehandlung betrifft, so will ich blos hinsichtlich des naturgeschichtlichen Unterrichts auf eine berechtigte Forderung hinweisen: der Lehrer darf seinen Unterricht nicht auf trockene, pedantische Systematik, die, wie Lüben sagt, z. B. die Pflanzen zergliedert und die Blätter zerrupft, ohne wieder ein Ganzes und Lebensvolles in der Anschauung aufsteigen zu lassen, beschränken; er darf aber auch andererseits in der poetischen Auffassung und Darstellung nicht das eigentlich Naturgeschichtliche aus den Augen verlieren; es gilt also, die rechte Grenzlinie einzuhalten — jedenfalls darf aber die natursinnige, gemüthvolle Auffassung der Objecte nicht fehlen. Soweit ich Lehrer im naturgeschichtlichen Unterrichte zu beobachten Gelegenheit gehabt habe, so sind es wenige gewesen, die es verstanden hätten, den trockenen Abriss des Leitfadens zu beleben, von vorn herein das Interesse für den zu behandelnden Gegenstand zu wecken, auch in der Sprache sich dem Leben, der Entwickelung des Lebens in der

Digitized by Google

Natur anzupassen. („Die Ausdrücke wachsen, entfalten, entwickeln, ranken, winden etc. sind am Platze; nicht: das zusammengesetzte Blatt der Erbse hat eine Ranke, sondern: das Ende der Blattrippe wächst zur Ranke aus; nicht: die Früchte sind Hülsen, sondern: aus dem Fruchtknoten entwickelt sich eine Hülse etc." — Kühn.) Viele Lehrer empfinden selbst, dass ihnen die Belebung besonders der Pflanzenkunde nicht gelingt; sie erklären offen, dass sie sich freuen, wenn das Sommersemester zu Ende geht und der naturgeschichtliche Unterricht sich zur Thierkunde wenden kann. Mir scheint es, als wenn der Lehrer für die natursinnige Betrachtung von Bösel („Der naturgeschichtliche Unterricht in Mittel- und mehrclassigen Volksschulen — 2. Auflage, 1880. Leipzig, Siegismund & Volkening) manches lernen könnte.*) Bösel empfiehlt z. B. das Verfahren, in jeder Jahreszeit sogenannte Landschaftsbilder von Wald, Wiese, Feld, Garten etc. zu geben, um eine lebendige Anschauung von der Zusammengehörigkeit und der Wechselbeziehung der Naturkörper zu einander zu erstreben. Z. B. beginnt Bösel die Besprechung des Hamsters so: Das Getreide ist eingeerntet. Bald wird der rauhe Herbstwind über die Stoppelfelder wehen. Hier und da werden die Äcker schon wieder mit Wintergetreide bestellt. Doch auch das wol für viele öde Stoppelfeld hat für den Naturfreund noch ein vielfaches Interesse. Zunächst richtet er seinen Blick auf die niedlichen, hübschen Blümchen, welche noch lustig zwischen den dürren Stoppeln grünen und blühen. Er pflückt sich verschiedene davon; bald besitzt er ein schönes Sträußchen (Ackerhohlzahn, Kreuzkraut, Acker-Ehrenpreis, Ackerwinde, Acker-Löwenmaul). . . . Auch die Thierwelt belebt nicht minder den abgeernteten Acker. Scharen von Tauben, Sperlingen, Lerchen und Goldammern lassen sich auf demselben nieder, denn sie finden daselbst jetzt noch reichliche Nahrung . . . . Doch was machen denn da unten mitten auf dem Stoppelfelde die beiden Männer? Wir eilen zu ihnen. Die Männer graben die Erde tief auf etc." Freilich hat er in diesen Einleitungen des Guten zu viel gethan. Wenn die Kinder mit den Wesen, die bei diesen einleitenden Bildern in ihrer Wechselbeziehung aufgeführt werden, noch nicht bekannt sind, so werden sie mit unverständlichem Stoffe überschüttet. Im übrigen versteht es Bösel recht wol, das Interesse der Kinder für den zu behandelnden Gegenstand zu erwecken, oft nur mit wenigen Worten. Z. B. leitet er die Besprechung des „Goldschmiedes" auf S. 176 so ein:

*) Als ganz vorzüglich sind die Wagnerschen Werke bekannt, namentlich bietet „In der Natur" treffliche Beschreibungen.

Digitized by Google

„Wenn ihr im Frühlinge einmal zwischen Saatfeldern dahin gewandert seid, so wird euch wol schon allen ein großer, schillernder, goldglänzender Käfer aufgefallen sein, der schnell über den Weg dahin lief und sich eilig in der grünen Saat oder unter einem Steine oder Erdkloße verbarg. Ich meine den allbekannten Goldschmied, den ich euch hier lebendig mitgebracht habe.“ — Die Betrachtung des „Schneeglöckchens“ beginnt er (auf S. 218) mit dem Gedichte „Das Schneeglöckchen“ von Scheurlin und fährt dann fort: „Nicht wahr, das Gedichtchen gefällt euch? Es ist auch wirklich so lieblich wie das bescheidene Schneeglöckchen selbst. Ich habe das niedliche Pflänzchen so lieb, dass es mir leid that, es mit noch einigen anderen aus der Erde zu graben, um es mit euch heute einmal näher zu betrachten. Wie ihr seht, habe ich nur einige wenige Pflänzchen mit den Wurzeln ausgegraben; von den übrigen habe ich nur die Blütenstengel und die Blätter abgepflückt. Ich werde zwar die Zwiebeln gleich nach den Schulstunden wieder behutsam in die Erde eingraben; ich glaube aber doch, dass einige davon sterben etc.“ — Bei der „Kornflockenblume“ knüpft er an die Sitte der Landleute an, Ende Juni das Haus mit buntfarbigen Kränzen von schönen Feldblumen zu schmücken. — Im Hummelschen Leitfaden beginnt die Schilderung der Eidechse so: „Die gemeine Eidechse wird spannenlang. Im Innern hat sie ein Knochengerüst, rothes, kaltes Blut und athmet durch Lungen“ etc. Wenn der Lehrer keine andere Form wählen würde, so würde die Lection allerdings sehr langweilig werden. Der Lehrer wird etwa nach folgender Skizze überleiten müssen: „Ein sonniger Frühlingstag lockt uns ins Freie. Die Pflanzen- und Thierwelt ist zu neuem Leben erwacht. Frühlingsblümchen etc. Wir lenken unsere Schritte dort nach jener Hecke. Kleine schnellfüßige Laufkäfer huschen zwischen den Pflänzchen dahin und verbergen sich eilig unter Steinchen und Erdklümpchen. Auch einige Schmetterlinge flattern durch die Luft. Da ein Geräusch. Ein niedliches Thierchen, das sich sonnte, prächtig schillernd, huscht ganz schnell rechts in die Hecke hinein. Es sah graugrün aus, hatte einen langen, runden Schwanz. Es huschte so schnell vorüber, dass wir es gar nicht genau betrachten konnten. Welches Thierchen mag das wol gewesen sein?“ etc.

In Anthropologie und Physik wird in der Regel weit besser unterrichtet als in Naturgeschichte; eine Folge davon ist: die Kinder beweisen ein größeres Interesse dafür.

Und nun noch wenige Worte über das Zeichnen, Turnen und die weiblichen Handarbeiten.



Digitized by Google

Der Zeichenunterricht ist durch das sächsische Volksschulgesetz von 1873 auch in der einfachen Volksschule eingeführt worden, und zwar mit Recht. Der Zeichenunterricht beginnt den Sinn der Kinder zu öffnen für das Schöne in der Außenwelt, der Natur, wie auch der bildenden Kunst, die uns ja mit ihrer schmückenden Hand auf Straßen, Plätzen, Friedhöfen, allenthalben entgegentritt, und deren veredelnder Kraft wir ja in gewissem Maße jede Hütte öffnen möchten; er bildet den Geschmack und hilft das Missfallen an der Roheit der Form zu erzeugen; eine ganze Reihe von Berufen können die Fertigkeit im Zeichnen, eine geschickte Hand, das gute Augenmaß, einen edlen Geschmack recht gut verwerten; der Sinn für Sauberkeit, Symmetrie wird in allen Verhältnissen wolthuend walten. Das sind allbekannte Dinge. — Es ist nun für uns seit der Einführung des Zeichenunterrichts auch in den gewöhnlichen Volksschulen eine allgemeine erfreuliche Erfahrungsthatsache geworden, dass die Kinder außerordentlich gern zeichnen. Das Ziel, darf freilich bei der geringen Zeit, welche auf das Fach verwandt werden kann, nicht hoch gesteckt werden. Die verwendbare Zeit ist nicht in allen Schulen gleich. In manchen zeichnen die Kinder blos die beiden letzten Schuljahre wöchentlich je 2 Stunden; in anderen wird schon im 5. und 6. Schuljahre gezeichnet, und zwar wöchentlich je 1 Stunde. In manchen Schulen zeichnen eine Reihe Knaben freiwillig noch nach dem planmäßigen Unterrichte; hierbei kommt alles auf die anregende Kraft des Lehrers an. In zweiclassigen Schulen helfen sich manche Lehrer so, dass sie die talentvollsten Schüler der 1. Classe mittwochs und sonnabends noch während des Unterrichts der 2. Classe zeichnen lassen. Die besten einfachen Volksschulen haben ihre Kinder unter solchen Verhältnissen dahin gebracht, dass sie, nachdem „Der kleine Zeichner“ von Tretau, unter Weglassung einiger Figuren, durchgenommen worden war, eine Reihe Vorlagen von Herdtle (Herdtle-Tretau-Vorlagenwerk für den Elementar-Unterricht im Freihandzeichnen, Stuttgart) und von Beyer (Vorlagewerk, erschienen in Langensalza) gezeichnet haben, und zwar unter Anwendung der Farbe. Für Mädchen sind auch Blumenvorlagen gegeben worden. Höher kann man das Ziel unbedingt nicht stecken.

Das Hineinarbeiten in die rechte Methode hat, wenn ich hier etwas von der Entwickelung des Zeichenunterrichts in unseren Schulen erzählen darf, viel Mühe gemacht. Die meisten älteren Lehrer hatten seit ihrer Seminarzeit nicht mehr gezeichnet. Um wenigstens eine größere Zahl zur Ertheilung eines befriedigenden Zeichenunterrichts fähig zu machen, wurden in den einzelnen Bezirken an verschiedenen

Digitized by Google

Centralpunkten Zeichencurse errichtet, welche in der Regel von einem Seminarzeichenlehrer geleitet wurden. Nunmehr sind auch schon viele junge, entsprechend vorgebildete Kräfte ins Lehramt gekommen, so dass es in kurzer Frist nicht mehr an methodisch geschulten Lehrern für den Zeichenunterricht fehlen wird. Wie schon oben bemerkt, legen die Lehrer bei den Specialconferenzen jedes Jahres ihre Zeichnungen mit aus; eine aus der Mitte der Lehrer gewählte Commission prüft und urtheilt. Diese Einrichtung ist getroffen worden, um den jungen Zweig unserer Volksschule recht lebensfrisch zu machen. Da die Leistungen der gleichartigen Schulen, die unter ganz gleichen Verhältnissen arbeiten, nebeneinander liegen, so ist natürlich eine große gegenseitige Anregung geboten. Die erzielten Resultate sind mit jedem Jahre bessere geworden. Einzelne Schulen haben verhältnismäßig Treffliches geleistet; freilich gibt es auch solche, die noch nicht befriedigen.

Anfangs wollte sich die früher beliebte Methode, Landschafts-, Thierbildchen zu zeichnen, gegenüber der strengeren, systematischen geltend machen, und auch das Publicum, soweit es sich für den Zeichenunterricht interessirte, schüttelte die Köpfe, wenn es bei Prüfungen die Zeichnungen nach dem kleinen Zeichner von Tretau sah; aber mehr und mehr sind die Lehrer selbst zur Erkenntnis gekommen, dass mit der erstbezeichneten Methode alles System aufhört, eine feste Führung und Schulung nicht erzielt wird, und seitdem die Leistungen der Schulen über Tretaus Zeichner hinausgehen, die Herdtleschen und die prächtigen Beyerschen Sachen vorliegen, hat sich die Meinung auch der außerhalb der Schule Stehenden sehr geändert. Hierbei ist aber noch zu betonen, dass sich die Lehrer im Eifer nicht verleiden lassen dürfen, zu hoch zu greifen, also zu schwere Vorlagen zu geben, ehe wichtige Elemente genügend sicher geübt sind. Als ein vorzüglicher Prüfstein ist die Schneckenlinie anzusehen. Jedenfalls sind nach dem kleinen Zeichner von Tretau (Nr. 98—104 von den geradlinigen Figuren, Nr. 115—120 von den krummlinigen werden weggelassen) die strengeren Formen der Herdtleschen Vorlagen besonders zu üben und nur einige Vorlagen aus dem Beyerschen Werke (etwa aus dem 7. und 8. Hefte) an-, bez. einzufügen, aber diese noch vorsichtig auszuwählen.

Auch hinsichtlich des Gebrauchs von Hilfsmitteln mussten erst Grenzlinien gesucht werden. Der Begriff des Freihandzeichnens schließt eigentlich die Benutzung von Hilfsmitteln aus; allein die Erfahrung hat es doch, besonders bei solchen Classen, die 50—70 Kinder zählen, als richtig bezeichnet, das Nachmessen der erst nach Augenmaß



Digitized by Google

gemachten Theilungen etc. zu gestatten. Ist eine Theilung falsch gemacht, so wird die ganze Figur verzerrt; bei den großen Classen, wie sie sich in der einfachen Volksschule meist finden, ist aber der Lehrer nicht imstande, fortwährend die Correctur zu überwachen. — In einigen Schulen sind auch Vorlagen aus dem Herdtleschen Werke für Freihand- und geometrisches Zeichnen gezeichnet worden, so dass also theilweise Hilfsmittel benutzt wurden. Die Leistungen erfreuten das Auge.

Ferner ist es ja richtig, dass der Zeichenunterricht vorwiegend Classenunterricht sein muss, aber doch blos bis zu einer gewissen Grenze. Wenn zum Zeichnen der Herdtleschen und Beyerschen Vorlagen geschritten wurde, hat sich die betreffende Abtheilung, je nach der Befähigung der Kinder, theilen müssen.

Endlich möchte ich noch besonders betonen, dass wir uns die Grenzlinie für den Zeichenunterricht in der Volksschule nicht zu weit gezogen haben, wenn wir auch die bunte Farbe anwenden lassen. Die Zeichnung bekommt dadurch erst ein rechtes Leben; der Geschmack wird gebildet, und die Lust am Unterrichte wächst zusehends. Freilich muss der Lehrer selbst einen feinen Geschmack für die Farbenzusammenstellung besitzen und das rechte Auftragen der Farben zu lehren verstehen. Als guter Wegweiser hat den Lehrern gedient die Farbenlehre von Wolter (à 1 Mk.); besonders haben sich aber auch hierfür die Ausstellungen als lehrreich bewiesen.

Ich gehe weiter zum Turnunterricht. — Der Leib soll eine gesunde Wohnstätte und ein gefügiges Werkzeug der Seele sein; darin liegt eine wesentliche Bedingung zur Erfüllung unserer ethischen Lebensaufgaben, der allgemeinen wie besonderen, für welche die Volksschule heranbilden will. Wenn sich nun der Turnunterricht die Aufgabe stellt, die körperlichen Kräfte mit aller Berücksichtigung des Organismus harmonisch auszubilden, den Leib zum gesunden, kräftigen Träger und zum gewandten Diener der Seele zu machen, so kann darüber kein Zweifel sein, dass er der Volksschulidee entspricht, also auch in den Unterrichtsorganismus der Volksschule gehört. Der Turnunterricht will aber nicht blos indirect auf und für die Seele wirken, sondern er stellt sich zugleich die Aufgabe, Muth, Entschlossenheit, Ordnungssinn, Gemeinsinn, feste Einfügung in ein Ganzes, Wolanständigkeit in der ganzen Haltung bei seinen Schülern auszubilden, also auch direct solche Tugenden anzubilden, welche jeder Mensch besitzen und üben soll. Diese Aufgaben hat sich der Turnunterricht auch in der einfachen Volksschule zu stellen, wenn auch freilich die

Digitized by Google

vorliegenden Verhältnisse die Lösung derselben ihrem Grade nach sehr einschränken. Leider lässt es sich an vielen Orten nicht durchführen, dass das ganze Jahr hindurch geturnt werde; es wären dazu Bauten von Turnhallen nöthig, die, wenn sie auch noch so einfach gehalten würden, die Gemeinden zu schwer belasten würden. In den meisten Schulen kann blos $^3/_4$ Jahr geturnt werden.

Wie schon oben bemerkt, erhebt sich gerade gegen diesen Zweig bei der Landbevölkerung ein schroffer Widerstand. Bei vielen Gemeinden mag der Gedanke der Mehrbelastung der eigentlich zur Opposition treibende sein, und darüber muss man billig urtheilen; aber doch wird auch immer wieder die Ansicht geltend gemacht, die Dorfjugend bedürfe keines Turnunterrichts, sie habe körperliche Bewegung genug. Auf den ersten Blick scheint dies richtig zu sein, aber doch blos auf den ersten Blick. In Weberdörfern ist das Kind, wie jeder weiß, der in einem solchen aufgewachsen ist, in niedrigen, dumpfen Stuben an das Spulrad gefesselt, bis es seinen sogenannten „Ziel“ hat (so z. B. in der Lausitz); in Fabrikdörfern muss das 12jährige Kind seine schulfreie Zeit in Fabrikräumen verbringen. Von einer Übung der körperlichen Kraft kann bei solchen Kindern nicht viel die Rede sein. Anders ist es allerdings bei Kindern ackerbautreibender Bevölkerung. Sie bewegen sich in freier Luft und werden zeitig zu solchen Arbeiten verwandt, welche die physische Kraft ausbilden — aber freilich nur einseitig. Durch die sich im ganzen gleichbleibenden Arbeiten werden immer nur einzelne Muskelpartien besonders ausgebildet, und in der Regel wird keine Raschheit der Bewegung gefordert, so dass die bäuerliche Jugend gerade in der Beweglichkeit und Gewandtheit der städtischen nachsteht; ein allzeit gefügiges Werkzeug wird auf jene Weise der Körper nicht, und eine gute Haltung gewinnt er auch nicht. Man sehe sich nur den Gang, die Haltung der Bauernbursche an — wie anders kommen die Leute zurück, wenn sie ihre Militärzeit hinter sich haben! Hier werden sie eben gewöhnt, den eigenen Körper in die Gewalt zu bekommen. Außerdem übersehen die Gegner des Turnunterrichts meist den vorhin berührten Nutzen für die Geistes- und Charakterbildung des Knaben. Übrigens stehen die Eltern in offenbarem Gegensatze zu ihren Söhnen, die sehr gern turnen. Manche der gewöhnlichen Leute haben freilich gar keinen rechten Begriff vom Turnunterrichte. Sie stellen sich darunter die Ausführung von gymnastischen Kunststückchen vor, bei denen die Kinder Hals und Beine brechen können. Der sächsische Normalplan könnte allerdings mit seiner Begrenzung der Übungen solche Befürchtungen zerstreuen, wenn

Digitized by Google

er bestimmt: „Der Unterricht erstreckt sich vorzugsweise auf Frei- und Ordnungsübungen, sodann auf Stab- und Springübungen.“ Treten noch Gerätübungen hinzu, so dürfen es nur einfache sein.

Die Grenze der Übungen ist damit richtig gezogen. Daraus ist auch ersichtlich, dass die Zahl der erforderlichen Gerätschaften äußerst gering ist.

Und nun zuletzt noch der Unterricht in den weiblichen Handarbeiten. Wenn ich auch hierin von den gemachten Erfahrungen sprechen darf, auch dieser Zweig hatte erst Anfechtungen zu erleiden! Der Kostenpunkt, das Honorar für die Lehrerinnen, spielte auch bei vielen Gemeinden wieder eine wichtige Rolle, die nicht genug abwogen, welchen Nutzen der Unterricht in den einzelnen Häusern des Dorfes später schaffen werde. Andere wieder meinten, die Volksschule greife in diesem Unterrichtszweige über die ihr zukommenden Grenzen hinaus, in die Sphäre der Familie, der Mutter hinein. Sie überlegten sich die wirklichen Verhältnisse nicht, nach denen in sehr vielen Familien, gerade bei den ärmeren Ständen, die Mutter verhindert oder nicht befähigt ist, ihre Töchter in weiblichen Handarbeiten zu unterrichten. In reicheren Familien wieder versäumt die Mutter gar oft ihre Pflicht, ihre Töchter in weiblichen Arbeiten zu unterweisen, oder die Luxusarbeiten nehmen die Stelle der Arbeiten ein, in denen sich die künftige Hausfrau üben möchte. Die Volksschule nimmt gewiss im ganzen mehr auf die künftige Lebensstellung des Knaben, auf die Berufe des Mannes als auf den des Weibes Rücksicht; umsomehr ist der Unterricht in den weiblichen Handarbeiten, welcher der künftigen Hausfrau nicht blos nützliche, zur Erhaltung des Hausstandes durchaus nöthige Fertigkeiten vermittelt, sondern auch eine Reihe weiblicher Tugenden anzubilden vermag, im Organismus der Volksschule freudigst zu begrüßen. Wie hat sich nun auch dieser Zweig in unseren Schulen eingebürgert! Bei den Prüfungen liegen die Arbeiten der Mädchen aus; Väter und Mütter betrachten sie mit Freuden. Mancher schlichte Mann hat mir schon gesagt: „Wenn ich etwas genäht haben will, da brauche ich's jetzt nicht mehr der Frau zu sagen; die Tochter bringt's besser als die Mutter.“ — Die Mühe, welche sich die Lehrerinnen gegeben haben, hat gute Früchte gebracht.

Die Grenzlinien für den Unterrichtsstoff zu ziehen, war und ist nicht schwer. Die sogenannten feinen weiblichen Arbeiten (Luxusarbeiten) gehören nicht in die Volksschule. Stricken, Nähen, Flicken, Stopfen, das sind die wichtigsten Arbeiten, die zu erlernen sind; in zweite Linie kommen Häkeln, Zeichnen, in dritte Linie Sticken. Letzteres

Digitized by Google

wird nur den Kindern zu lehren sein, die in den nothwendigsten weiblichen Handarbeiten geübt sind. Die Spitze, die der ganze Unterricht zu erklimmen hat, ist die, dass die Mädchen lernen, ein Hemd zuzuschneiden und zu nähen. In den meisten Schulen ist dies Ziel erreicht worden, wenn auch nicht bei allen Kindern; auch in diesem Fache zeigen die einen mehr Geschick als die anderen.

Was die Methode anlangt, so haben sich die Lehrerinnen, welche doch zunächst im Unterrichten ganzer Classen gar nicht geübt worden, schneller hineingefunden, als man denken sollte.*) Zunächst verfasste eine schon länger angestellte Lehrerin eine kurzgedrängte Anleitung (Der Unterricht in den weiblichen Handarbeiten von E. Krause — erschienen bei Schlimpert in Meißen). Sodann sind in den ersten Jahren Gesammtausstellungen gehalten worden, zu denen sich die Lehrerinnen aus dem ganzen Bezirke einfanden, um voneinander zu lernen. Probelectionen, gemeinsame Besprechungen wurden gehalten, bei denen die Lehrerinnen sehr frisch ihre Ansichten austauschten, ohne die parlamentarischen Grenzen zu überschreiten. Ich will nur einige Punkte erwähnen, bei denen Meinungen und Erfahrungen auseinander gingen, also auch die richtige Linie zu finden war, theilweise auch jetzt noch zu finden ist. Ich will gleich den Auszug aus einem Protocoll über eine gemeinsame Besprechung, die sich an eine Ausstellung von weiblichen Handarbeiten anschloss, hier anfügen:

1. Es wurde die Frage behandelt, ob beim Stricken die bisherige Methode, ein Modell stricken zu lassen, beizubehalten, oder ob es rathsamer sei, den Schülerinnen an einem wollenen Waschfleckchen die Anfänge zu lehren und dann sogleich zu dem Strumpfe überzugehen. Die Majorität entschied sich für das letztere; es wurde aber den Lehrerinnen freie Hand gelassen. 2. Der Grundsatz, bei den kleinen Schülerinnen auf das Stricken einen ganz besonderen Nachdruck zu legen und keine häkeln zu lassen, wenn sie nicht vorher den Strumpf allein und sicher in allen Stücken stricken könne, wurde von allen Lehrerinnen als richtig anerkannt. Man wollte das Häkeln bei einzelnen Schülerinnen lieber ganz weglassen, als das Stricken irgendwie beeinträchtigen. Das Stricken sei weit nützlicher als das Häkeln, und die älteren Mädchen lernten letzteres auch später ohne große Schwierigkeit. 3. Darüber, ob dem Nähen das Zeichnen vor-

*) Ich kann natürlich jetzt nur von den Erfahrungen in meinem Bezirke reden; aber wie die Ausstellungen anderer Bezirke bewiesen haben, sind auch anderwärts gleich günstige Resultate erzielt worden.

Digitized by Google

ausgehen oder folgen solle, gingen die Meinungen auseinander. Nach beiden Methoden waren gute Resultate erreicht worden. Diejenigen Lehrerinnen, welche das Zeichnen dem Nähen vorausschicken, hoben hervor, dass die Kinder beim Zeichnen genöthigt würden, die Stiche correct zu machen; das sei eine gute Vorschule für das Nähen. Die anderen Lehrerinnen betonten, dass das Nähen wichtiger sei als das Zeichnen, und dass diejenigen Kinder, welche im Nähen geübt seien, sich auch leicht ins Zeichnen hineinfänden. Den Lehrerinnen wurde freie Hand gelassen, aber doch die Anregung geboten, durch die Erfahrung sich genau zu überzeugen, welche Methode die praktischere sei. 4. Die Frage, ob beim Nähunterrichte erst ein Modell genäht werden solle, wurde, je nach der verschiedenen Art der Schulen, der verfügbaren Zeit, auch verschieden beantwortet. Die einen traten für das Modell ein. Das Nähen des Modells ermögliche einen Classenunterricht; das Material dazu sei auch für arme Kinder leichter zu beschaffen; wenn das Kind an dem Modelle erst mit den verschiedenen Nähten vertraut geworden sei, so werde das Anfertigen des Hemdes selbstverständlich besser gelingen. Die Gegnerinnen hielten ein, dass doch auch beim Nähen des Modells die Kinder, je nach ihrer Geschicklichkeit, bald auseinander kämen, und dass das Nähen des Modells zu viel Zeit in Anspruch nehme. Es sei zweckmäßig, gleich ins Praktische einzutreten, also mit dem Säumen eines Tuches zu beginnen. Dadurch werde Zeit erspart und dem Verlangen der Eltern, dass die Nähschule doch bald praktische Resultate zeigen möge, Rechnung getragen. Das Verfahren, das Modell von Zeit zu Zeit zur Hand nehmen und die neu auftretende Naht allemal erst am Modell üben zu lassen, war auch versucht worden, fand aber nicht allgemeine Zustimmung. — Zu diesem streitigen Punkte bemerke ich, dass doch später viele Lehrerinnen wieder zum Modellnähen zurückgekehrt sind, das Modell aber in geringerer Ausdehnung, als wie es in der Anleitung von Krause angegeben ist, haben anfertigen lassen. — 3. Dass als erreichbares Ziel das Zuschneiden und Nähen des Hemdes hingestellt werden müsse, darüber waren alle einig. Das Zuschneiden müsse, da doch die Kinder nicht viele Hemden zu nähen vermöchten, an Papier geübt werden. Was das zu den Hemden verwendbare Material anlange, so dürfe man nicht peinlich sein. (Die Hemden, welche arme Kinder nähen, sind allerdings oft aus verschiedenartigem Stoffe zusammengenäht.) — 6. Hinsichtlich des Auftrennens von nicht ganz gelungener Arbeit sprach man sich dahin aus, auch hier sei (wie bei anderen Unterrichtszweigen) die verschiedene Befähigung, das Geschick der Kinder in Erwägung zu ziehen.

Digitized by Google

Die Lern- und Arbeitslust dürfe man bei sonst fleißigen Kindern nicht durch zu große Peinlichkeit unterdrücken; bei faulen, unachtsamen Kindern allerdings müsse man streng sein und dürfe ihnen die Liederlichkeit, Unsorgsamkeit nicht durchgehen lassen. — 7. Das Stopfen und Flicken sei ganz besonders zu bedenken. Es wurde bemerkt, dass die Ausstellung gerade darüber, ob das Stopfen, Flicken gehörig bedacht worden sei, nicht genügenden Ausweis gebe. Die Lehrerinnen bezeugten aber, dass beides nicht verabsäumt worden sei; nur nähmen die Kinder die geflickten und gestopften Gegenstände gleich wieder in Gebrauch. Diejenigen Lehrerinnen, welche ein Nähmodell hatten fertigen lassen, hatten in demselben auch das Aufsetzen und Einsetzen von Leinwandstücken geübt. Es wurde auch der Vorschlag gemacht, beim Nähmodell gleich das Wiebeln (Stopfen) der Wäsche zu lehren. Was das Stopfen der Strümpfe anlangt, so hatten dies manche Lehrerinnen gleich so geübt, dass sie alte Strümpfe zertheilten, Löcher einschnitten und diese nun stopfen ließen. — Bei Schulrevisionen waren hie und da Mädchen, auch in den oberen Classen, mit zerrissenen Kleidungsstücken bemerkt worden. Es wurde als richtig anerkannt, dass die Lehrerinnen gerade darauf mit ihr Augenmerk zu richten und die Kinder vor allem auch zu dem Flicken ihrer Kleidungsstücke anzuhalten hätten. — 8. Bei dem Zeichnen soll der viermal überlegte Stich festgehalten werden und die langen Faden auf der Rückseite nicht blos liegen, weil die Arbeit dadurch haltlos werde. — 9. Bei der Frage, ob die Arbeiten bei Ausstellungen gewaschen oder ungewaschen vorgelegt werden sollen, stimmten zwar alle Lehrerinnen darin überein, dass die ungewaschenen Arbeiten die Leistungen der Kinder, ihre Sauberkeit und Accuratesse besser erkennen ließen; allein es seien auch hier je nach den Ortschaften mehr oder weniger Schwierigkeiten vorhanden. Die Mädchen, welche in die Fabrik zu gehen hätten, brächten ihre Hände nicht so rein, dass nicht beim Nähen Flecken entständen; die Localitäten seien oft auch nicht günstig. Es wurde aber allseitig zugegeben, dass man in Bezug auf die Sauberkeit der Arbeit nicht genug thun könne. Jedes Kind müsse sich seinen Platz vorher säubern; auch wurde empfohlen, abwechselnd Mädchen geradezu damit zu beauftragen, die Bänke vorher zu reinigen.

Damit genug. — So habe ich die Unterrichtszweige der Volksschule nach der Volksschulidee, sowie den zu behandelnden Stoff zu umgrenzen, wie auch wichtige Linien, die man bei der Stoffbehandlung einzuhalten hat, zu zeichnen versucht. Die eingehaltene Ordnung der Unterrichtszweige soll zugleich zeigen, dass Religion, Deutsch, Rechnen

Digitized by Google

und Gesang als die wichtigsten in den Vordergrund zu treten, und dass bei einem Nothstande der Schule die anderen Fächer zurücktreten, nach Befinden zeitweilig ganz wegfallen müssten.

Sind aber nach obiger Darstellung eine ganze Reihe von Unterrichtszweigen der Volksschulidee erwachsen, so scheint das bedenkliche Vielerlei, das die feste Aneignung des Stoffes und das Wachsen der geistigen Kraft verhindert, da zu sein. Bei rechter Unterrichtsweise wird die Gefahr, die hierin liegt, wesentlich gemindert. Jeder Unterrichtszweig hat allerdings sein eigenes Gebiet, aber doch müssen sie sich die Hände reichen: Katechismus und biblische Geschichte — Deutsch und Realien (bei Lectüre, grammatischen, stilistischen Übungen) — Lectüre und Grammatik, Stil — die Realien untereinander (zu derselben Zeit z. B., wo deutsch-sächsische Geschichte getrieben wird, kommt in der Geographie Deutschland und Sachsen zur Behandlung) — Rechnen und Geometrie — Geometrie und Zeichnen. Verwandte Vorstellungen sind zu verknüpfen; die Unterrichtszweige haben, soweit dies ohne Künstelei geht, aufeinander Rücksicht zu nehmen.

Und nun möchte ich am Schlusse zu meinem Anfanggedanken zurückkehren. Ich habe am Beginne meiner Darstellung davon gesprochen, dass es wichtig sei, auch zwischen den einzelnen Anstalten feste Grenzbestimmungen aufzurichten; allein dies wird doch nicht so zu verstehen sein, als dürften sie nicht in einer inneren Beziehung stehen. Die Volksschule soll doch die Basis legen; die höheren Anstalten haben die Pflicht, an ihre Arbeit anzuknüpfen, und der Grundgedanke, aus den Zöglingen religiös-sittliche Persönlichkeiten zu bilden, soll durch alle Anstalten hindurchgehen. Es würde gewiss auch von Interesse sein, zu untersuchen, ob zwischen höheren und niederen Anstalten ein rechter organischer Zusammenhang bestehe oder ob sie sich nicht zum Schaden der Zöglinge zu wenig untereinander kümmerten.

Anmerkung des Herausgebers. Obwol ich, wie aus meiner „Schule der Pädagogik", besonders aus meiner „Methodik der Volksschule" ersichtlich ist, nicht in allen Punkten mit Herrn Schulrath Grüllich übereinstimme, habe ich doch der hiermit abgeschlossenen Abhandlung desselben mit Vergnügen Raum gegeben, weil sie eine umfassende und durchdachte Richtung des Volksschulunterrichtes bietet, in die Schulpraxis eines sehr hervorragenden Schullandes Einsicht gewährt und allenthalben erkennen lässt, dass der Verfasser, ein gediegener und verdienstvoller Schulmann, die Volksbildung nach bestem Wissen und Gewissen zu heben bemüht ist und auch außerhalb seines Berufskreises gehört zu werden verdient. D.

Digitized by Google

## Die Entomologie in der Schule.

*Von Dr. H. Preiß-Königsberg i. Pr.*

Die schönen Tage, wo man den wahrhaft classisch Gebildeten, den Philologen „von Fach", daran erkannte, dass er einen Spatz nicht von einer Feldlerche zu unterscheiden vermochte, da ihn eine solche Kenntnis ja in den ketzerischen Geruch realistischer Halbbildung hätte bringen können, — die schönen Tage solches Vorurteils sind nun zu Ende; obgleich ich freilich noch die Ehre hatte, einen höheren Schulmann kennen zu lernen, der allen Respect vor meinen theologischen und sonst etwa vorhandenen Kenntnissen zu verlieren schien, als er meine naturwissenschaftlichen Sammlungen sah und erfuhr, dass ich sie nicht blos selber angelegt, sondern die Objecte auch selber bestimmt und geordnet hätte. Aber selbst in die Schränke der Gymnasien haben doch jetzt ausgestopfte Säugethiere und Vögel sowie in Spiritus gesetzte Reptilien ihren Weg gefunden, und bisweilen werden sie sogar beim naturwissenschaftlichen Unterricht benutzt, während die Fische allerdings leider den meisten Gebildeten noch immer namentlich nur nach der verschiedenen Art ihrer Zubereitung bekannt bleiben werden. Freilich freute sich ein junger Arzt, als er neulich ein hübsches Exemplar des Feuermolches (Triton igneus) in meinem Aquarium sah, noch über die — nette Eidechse.

Wenn nun auch die Gymnasial-Abiturienten von fortschrittlichen Bestimmungen noch nicht betroffen werden, so haben doch jetzt nach der Ordnung der Entlassungsprüfungen an den höheren Schulen*) wenigstens die Extraneen an Realgymnasien und Oberrealschulen behufs Erlangung des Reifezeugnisses sich einer Prüfung auch in der Zoologie zu unterziehen. Dasselbe ist der Fall an Realprogymnasien und Realschulen, während für die Entlassungsprüfung an höheren Bürgerschulen — den Schulen der Zukunft — direct eine auf An-

*) Verfügung des Königlich Preußischen Ministers der geistlichen, Unterrichts- und Medicinal-Angelegenheiten vom 27. Mai 1882.

Digitized by Google

schauung begründete Kenntnis auch der Ordnungen der Wirbelthiere und Insecten verlangt wird.

Nun sagt Goethe einmal gelegentlich: „Ein Lehrer, der das Gefühl an einer einzigen guten That, an einem einzigen guten Gedicht erwecken kann, bietet mehr als einer, der uns ganze Reihen untergeordneter Naturbildungen der Gestalt und dem Namen nach überliefert; denn das ganze Resultat davon ist, das wir ohnedies wissen können, dass das Menschengebilde am vorzüglichsten und einzigsten das Gleichnis der Gottheit an sich trägt.“ Ganz abgesehen davon, dass der letzte Passus sich vielleicht ebenso gut, wenn nicht besser in seiner Umkehrung halten ließe, hat Goethe ja im ganzen Recht, was die Gemütsbildung anlangt; aber der Mensch besteht nicht aus Gemüt allein, und so hat man denn heute nicht erst, sondern seit Jahren erkannt, dass die Beschäftigung mit den sogenannten beschreibenden Naturwissenschaften für die Gesammtbildung der Jugend doch nicht ganz so unfruchtbar ist, wie es nach dem Goetheschen Ausspruch den Anschein haben könnte. Werden die Naturobjecte den Schülern nur wirklich in die Hand gegeben, so dient die Arbeit an ihnen, um das nur kurz anzudeuten, der Ausbildung der Anschauung mehr als jede Beschäftigung mit Kunstproducten, da diese oft genug ihre Fehler haben, welche sich dann das Kind miteinprägt, während die Naturgegenstände an typischer Regelmäßigkeit, an Glanz, Farbe, Structur von der Kunst unübertrefflich sind und — bald bleibendes Interesse erwecken. Dazu kommt aber der Wert der beschreibenden Naturwissenschaften in ästhetischer Hinsicht wie für die Übung des analytischen und synthetischen Denkens; denn hier vor allem lernt auch das Kind kennen, was ein System ist, sobald es dasselbe nur überschauen kann.

Dies alles ist in der Neuzeit so oft wiederholt, dass es überflüssig ist, darauf näher einzugehen. Eins aber scheint doch betont werden zu dürfen, nämlich dass für alle die genannten Punkte die Beschäftigung gerade mit den Insecten fruchtbarer ist als jede andere, als z. B. selbst die mit Säugethieren und Vögeln. Hier werden im großen und ganzen dem Schüler doch wieder Abbildungen, d. h. Kunstproducte, vorgeführt, da die größeren Wirbelthiere schon aus Mangel an Raum in Schulsammlungen nicht vorhanden sein können; und der bestausgestopfte Vogel ist immerhin mehr als ein aufgespießter Käfer Erzeugnis der Kunst, da er der Geschicklichkeit, resp. der Phantasie des Kürschners anheimgegeben ist. Ist es also schon in Hinsicht der reinen Anschauung nicht ganz gleichwertig, ob den Schülern Wirbelthiere

Digitized by Google

oder Insecten vor die Augen gestellt werden, so kommt hinzu, dass die Beschäftigung mit der Entomologie das Sehen direct übt. Einmal sind ja die unterscheidenden Merkmale hier kleiner — mancher wird sagen geringfügiger — als in anderen Thierclassen, aber eben deshalb nehmen sie das Auge ganz in Anspruch, so dass es auf einen Punkt fest und bestimmt sich richten lernt, und darum ist es wol nicht ohne tiefe Bedeutung, wenn von den Anatomieprofessoren so oft darüber geklagt wird, dass die Gymnasiasten nicht sehen gelernt haben. Im Studium der Natur wird der „gewissenhafte" Blick des zukünftigen Arztes mehr geschärft als am Horaz und Sophokles; aber jenes Studium ward und wird den Gymnasiasten leider verkümmert, wenn sie nicht gar mit einem gewissen Hochmuth dagegen erfüllt werden.

Ferner wird der Schüler wol niemals Säugethiere und Vögel selbst sammeln; höchstens kocht er sich, wenn die gestrenge Frau Mama es gestattet, Schädel ab und sammelt diese des — Sammelns wegen, was ja vielen Naturen wie angeboren ist. Die Entomologie aber, namentlich wenn sie ein geschickter Lehrer mit der Botanik zu verbinden versteht, d. h. wenn er in der Botanik auf die Insecten hinweist, welche auf der betreffenden Pflanze leben, und andererseits bei der Insectenkunde stets auch die Nährpflanze angibt, — sie führt das Kind in Wald und Flur; es beginnt selbst zu sammeln, und, ganz abgesehen von dem Nutzen für die Gesundheit, welchen solch ein Herumstreifen mit sich bringt, es lernt, indem es die Insecten aufsucht, sehen; denn der Blick für entomologische Objecte will thatsächlich erst geschärft sein, kann aber auch geschärft werden. Ein Dutzend Gymnasial-Primaner und -Secundaner führte ich an einen nur dünnen Baumstamm und sagte: „Hier, an diesem Stamm, sitzt ein Schmetterling; suchen Sie ihn!" Sie besahen sich den Stamm und bemerkten das Thier, einen mittelgroßen Spanner, erst, als ich es aufscheuchte. Ja, ein dem Kaufmannsstande angehörender Bekannter, den ich, als er auf längere Zeit nach Italien reiste, bat, mir von dort Käfer mitzubringen, versicherte mir nach der Heimkehr ganz treuherzig, er habe in Italien keine Käfer gesehen. Und ich glaubte ihm. Er hatte in Berlin mit mir das Gymnasium absolvirt und war dann Kaufmann geworden; Käfer hatte er nie sehen gelernt; der Blick in die Natur war ihm nicht erschlossen. Wunderte sich doch einer meiner Studienfreunde, gleichfalls ein echtes Berliner Kind, als er von einer Ferienreise auf die Universität zurückkehrte, dass in Mecklenburg die Kühe auch Hörner haben. In der Suppe hatte er sie nie gefunden und auf der Couleurkneipe wol aus Büffel-, aber nie aus Kuhhörnern getrunken;

Digitized by Google

woher sollte er sie da kennen? Ihn, der von vornherein Jurist werden sollte, hatte die ganze außermenschliche Natur wenig interessirt. Man vergleiche mit diesen am Homer genährten Jünglingen in ihrer Blindheit die Zöglinge eines einfachen Dorfschulmeisters, der in seiner Einfachheit eben die Liebe zur Natur noch nicht eingebüßt hat und darum der ihm anvertrauten Jugend unverkümmert überliefert. Aber freilich gibt es auch rühmliche Ausnahmen unter den Gymnasiallehrern, und ich entsinne mich z. B. mit Freuden noch heute der naturwissenschaftlichen Excursionen, die ich als Knabe unter Leitung meines eigenen Lehrers, des leider so früh verstorbenen Jochmann, machte, und die mir die Liebe zur Natur unauslöschbar einflößten. Jener Mann redigirte damals die „Fortschritte der Physik", aber er botanisirte daneben und sammelte selbst Käfer, — auch die kleinsten und „winzigsten", — vielleicht nur aus Liebe zu seinen Schülern, d. h. um sie anzuregen; und das ist ihm gelungen. Selbstthätigkeit also ist es, zu der die Beschäftigung mit der Entomologie vor allem anleitet, und sie wird ja heute mehr als je in pädagogischen Kreisen gefordert, auf sie kommt ja im Grunde alles an.

Und auch das ästhetische Bedürfnis findet bei der Schönheit der Formen, der Pracht der Farben gerade in der Insectenwelt mehr seine Rechnung als in unseren höheren Thierclassen, wovon jede gute Sammlung Zeugnis ablegt. In intellectueller Hinsicht aber ist es ebenso wünschenswert, dass man im Volke endlich die schädlichen von den nützlichen Insecten unterscheiden lerne, dass man die Küchenschaben (Blatta germanica Fab. und Periplaneta orientalis L.) nicht fürderhin für Käfer halte, wie es erstrebenswert war, dass man endlich Spatz und Feldlerche unterscheiden lernte. Und das Systematische tritt dem Knaben in der Entomologie deutlicher vor die Augen als irgendwo, da ein gut geordneter Studienkasten ihn das ganze System mit einem Blick überschauen lässt; ein solcher Blick aber schafft Achtung vor der Natur, erzeugt Liebe zu ihr und dem allgütigen Wesen, dessen Werke so groß und so viel und so weise geordnet sind. Und dann haben die Naturwissenschaften also auch ihre gemüthsbildende Kraft, und wir brauchen Waitz nicht ohne weiters zu glauben, dass die ästhetisch-religiöse Wirksamkeit derselben nur von umfassendem Studium erreicht werden kann, und dass beim Knaben die Ehrfurcht vor der Natur nicht tief genug eindringt. Habe der Lehrer diese Ehrfurcht nur selber erst!

Nun ist all das Gesagte ja durchaus nicht ganz neu, und wenn es in dieser Weise nicht irgendwo schon gesagt ist, so hat es sicher-

Digitized by Google

lich schon mancher „gefühlt". Woran liegt es dann aber, dass in den Städten, besonders an höheren Schulen, die Entomologie so gar stiefmütterlich behandelt wird? Einmal wol an der Interesselosigkeit der naturwissenschaftlichen Lehrer, die vor lauter spectroskopischen Untersuchungen, oder vor schwierigen Analysen und Polarisationsversuchen, wol gar vor Vertiefungen in die höhere Mathematik zu so „kleinlichen" Dingen nicht recht kommen, wie ich denn in der That die Entomologen meist unter anderen Fächern angehörenden Lehrern gefunden habe, während die Herren Naturforscher dann gelegentlich in den Sammlungen jener nicht naturforschenden Collegen sammelten. Nun, dem könnte ja leicht abgeholfen werden, und allerdings liegt der Grund auch noch anderswo. Entomologische Sammlungen, ohne welche der Unterricht in der Entomologie nicht möglich ist, sind eine leicht zerbrechliche Ware, und ich kenne welche, in denen Fühler und Beine zu den Seltenheiten gehören. Die leiseste Berührung lässt gerade diese unterscheidenden Organe abbrechen, und da müssen denn beständig Erneuerungen vorgenommen werden. Das ist kostspielig, wenn der betreffende Lehrer nicht selbst sammelt oder seine Schüler dazu anhält, und letztere werden oft Unbrauchbares bringen, die gewünschten Objecte aber nicht auftreiben können. So ist also eine solche Sammlung in wenigen Jahren ruinirt, oder sie ist ein fressendes Capital. Indessen kann nun mit Leichtigkeit auch diesem Übelstande abgeholfen werden.

Seit einiger Zeit werden bewegliche Skelette von Wirbelthieren präparirt, indem man die in den Gelenken an Sehnen und Knorpel noch zusammenhängenden Knochen in der Wickersheimer Conservirungsflüssigkeit einer Art Gerbung unterwirft. Diese Flüssigkeit stellt man auf folgende Weise dar: In 3000 Gramm kochenden Wassers löst man 100 Gramm Alaun, 25 Gramm Kochsalz, 11 Gramm Salpeter, 60 Gramm Potasche und 10 Gramm arsenige Säure; darauf lässt man die Lösung sich abkühlen und filtrirt sie. Zu 10 Liter der farb- und geruchlosen Flüssigkeit werden alsdann 4 Liter Glycerin und 1 Liter Methylalkohol hinzugesetzt. Legt man nun ein Insect einige Tage in diese Mischung, so bleiben auch nach völligem Trockenwerden sämmtliche Glieder frei beweglich, wie sie es bei dem lebenden Thiere waren, und man kann z. B. die fadenförmigen Fühler der Dytisciden unter der Vorderbrust hervorziehen und dann wieder dorthin zurückschieben. Ja, ich habe Käfer der verschiedensten Größe, Cerambyx heros F., Soperda carcharias L., Oberea erythrocephola F., wie Hetaerius sesquicornis, welche bereits vier Jahre lang in einge-

Digitized by Google

trocknetem Zustande sich in meiner Sammlung befanden, drei Tage lang in jene Flüssigkeit gelegt, und sämmtliche Bänder fungiren nunmehr nach vielen Monaten noch, also dauernd, als wären die Thiere heute erst eingefangen. Die Farben der Insecten leiden nicht unter der Procedur, nur die feine Behaarung verliert sich zum Theil, wenn man die Objecte zu lange liegen lässt; das ist ja aber auch der Fall in Alkohol, Äther etc. Freilich, Käfer und andere Insecten, deren Färbung von Schuppen herrührt, wie es bei Chlorophanus viridis L und vielen anderen Curculioniden der Fall ist, dürfen ja überhaupt nicht benetzt werden, wenn man sie nicht beschädigen will.

Mit dieser Wickersheimer Conservirungsflüssigkeit lässt sich also eine haltbare entomologische Sammlung herstellen, und vielleicht tragen daher diese Zeilen dazu bei, dass neben der Lehre von den Wirbelthieren auch der Entomologie in unseren Schulen ihr gebürendes Recht eingeräumt wird; denn es genügt wahrlich nicht, dass nur der angehende Forstmann etwa die schädlichen von den nützlichen Insecten unterscheiden lernt, ein jeder muss dazu von der Schule instandgesetzt werden.

Digitized by Google

# Über den Congress für Handfertigkeitsunterricht und Hausfleiß in Leipzig (1882).

*Von **Hugo Grosse-Halle.***

Bereits am 13. Juni 1881 fand auf Veranlassung des Dr. v. Bunsen, des Prof. Dr. Gneist, des Eisenbahndirectors Schrader (Berlin), des Stadtraths v. Schenckendorff (Görlitz) und des Prof. Dr. Biedermann (Leipzig) in Berlin eine Conferenz von Freunden des Handfertigkeitsunterrichts und des Hausfleißes statt, um die Grundzüge eines Systems für den Handfertigkeitsunterricht und den häuslichen Gewerbefleiß festzustellen. Der Referent, Stadtrath von Schenckendorff, begründete zunächst folgende Thesen: „1. Die deutsche Conferenz für Handfertigkeitsunterricht und häuslichen Gewerbfleiß zu Berlin spricht die Hoffnung aus, dass die Staatsregierung fördernd und unterstützend in die freie Vereinsbewegung eingreifen und dies besonders dadurch bethätigen möchte, dass sie den Handfertigkeitsunterricht nach und nach, anfänglich eventuell in facultativer Form, in den Lehrplan der Seminare aufnehme. Hierbei dürfte auf eine enge Verbindung des Handfertigkeitsunterrichts mit dem Zeichenunterricht hinzuwirken sein. 2. Die Leitung des Handfertigkeitsunterrichts muss in der Hand eines in den elementaren technischen Fertigkeiten vorgebildeten Pädagogen liegen; ihm zur Seite muss thunlichst für jede Richtung des Unterrichts ein tüchtiger Handwerker stehen. 3. Die zur Leitung des Unterrichts bestimmten Pädagogen sind gegenwärtig am zweckentsprechendsten während der Sommer- oder Herbstferien in sechswöchigen Unterrichtscursen auszubilden. 4. Im Lehrsystem ist derart stufenweise vorzugehen, dass anfänglich nach körperlichen Vorlagen, wie sie dem Alter angemessen sind, später nach analogen Zeichnungen und endlich nach eigenen Entwürfen gearbeitet wird. Parallel hiermit muss eine theoretische Anweisung gehen, welche sich mit dem Gebrauche der Werkzeuge, mit der Anleitung zu der zweckmäßigen Nachbildung der Modelle und Zeichnungen, mit den Grundzügen des Stils, der Formen- und Farbenlehre, sowie mit der Materialenkunde befasst. 5. Die körperlichen Vorlagen und Zeichnungen sind derart zu wählen, dass sie den Formen- und Schönheitssinn bilden, dass sie den übrigen Unterricht unterstützen und dass sie endlich, soweit hiernach möglich, auch nützlicher Art sind. 6. Wiewol es vortheilhaft ist, im Handfertigkeitsunterricht die Anleitung zu einer thunlichst mannigfaltigen Materialbeherrschung zu geben, so dürfen doch niemals mehr



Digitized by Google

als drei Unterrichtsgegenstände gleichzeitig gepflegt werden. Hierbei ist strengstens darauf zu achten, dass die Arbeiten einerseits technisch richtig und andererseits in correcter, die Oberflächlichkeit ausschließender Weise zur Ausführung gelangen. Im allgemeinen dürfte genügen, auf den Handfertigkeitsunterricht wöchentlich 4 Stunden zu verwenden. 7. Bei dem gegenwärtigen Stande der Sache empfiehlt es sich, den Handfertigkeitsunterricht im wesentlichen zunächst für den letzten Jahrgang der Volksschule fruchtbar zu machen." —

Im Verlauf der Debatte wurde die Meinung ausgesprochen, dass man dem einheitlich gedachten System des Referenten volle Anerkennung zu zollen habe; die Beschlussfassung über die vorgeschlagenen Thesen sei aber auszusetzen, da es besser sei, das eigentliche System zunächst erst auf dem Boden der Erfahrung aufwachsen zu lassen. Es gelangten infolgedessen statt der Schenckendorffschen die folgenden Thesen zur Annahme: „1. Die Conferenz erklärt es für ein Bedürfnis, dass die Erziehung der Knaben durch den Unterricht in den Fertigkeiten der Hand ergänzt werde. 2. Die Ziele, die dabei zu befolgen sind, werden für Stadt und Land und sonst nach örtlichen Verhältnissen verschieden sein, sie sind theils erziehlicher, theils praktischer Natur. 3. Das zunächst Wichtigste ist die Ausbildung von geeigneten Lehrkräften und diese Ausbildung hat unter Mitwirkung tüchtiger Handwerksmeister und Künstler zu erfolgen." Am Schluss der Conferenz wurde ein Comité mit dem Vorort Bremen nominirt. Dem Centralcomité stellte man die Aufgabe, den Zusammenhang zwischen den einzelnen Vereinen herzustellen und eine Übersicht über das bisher in Deutschland auf diesem Gebiet Geleistete zu bewirken.

Der Congress für Handfertigkeitsunterricht, auf welchen ich hier näher eingehen will, tagte am 3. Juni 1882 unter dem Vorsitze des Prof. Biedermann im Saale der Centralhalle zu Leipzig. Ein Bericht über diese Versammlung dürfte für alle von Interesse sein, die der Sache nicht theilnahmlos gegenüber stehen, und denen es um ein selbstständiges und unparteiisches Urtheil in der Frage zu thun ist.*) Die Verhandlungen

*) Die Einwände der Lehrerschaft gegen die Einführung des Schulwerkstattsunterrichts lassen sich in folgende drei Hauptpunkte zusammen fassen: man wendet ein, die Schule sei zur Zeit schon allzusehr mit Lehrgegenständen überbürdet, als dass man daran denken könnte, einen neuen beizufügen; auch sollte man sich hüten, der jetzt schon beinahe über ihre Kräfte angestrengten Jugend die geringe Zeit, welche ihr zur Erholung freibleibt, noch durch den Arbeitsunterricht zu schmälern. Sodann dürfe man nicht außer acht lassen, dass die gegenwärtige Volksschule „ihrer Idee gemäß das reine geistige Ziel einer allgemeinen formalen Bildung verfolge"; durch Einrichtung von Schulwerkstätten würde aber „ein neues, vorwiegend materielles Moment" hineingetragen „in den bisher heilig geachteten und streng geschlossenen Zirkel ihrer Geistigkeit", und die Schule laufe Gefahr, „aus einer Lehr- und Erziehungsanstalt zu einer Stätte der Dressur für gewisse äußere Fertigkeiten zu werden". Damit hänge aber drittens zusammen, dass der Lehrer sich gezwungen sehen würde, „aus dem erhöhenden Rahmen des rein geistigen Bildungslebens herauszutreten"; er „würde in seiner Eigenschaft als Lehrer der Schulwerkstätte jedem Handwerker unendlich viel näher gerückt scheinen und mit den Leistungen der Arbeitsschule einer erbarmungslosen Kritik der allenthalben vorhandenen Sachverständigen anheimfallen, einer Kritik, die ihre unheilvolle Rückwirkung auf seine sonstige Amtsthätigkeit und Amtsfreudigkeit nur zu bald äußern würde; zu der geistigen Ermüdung und Abspannung, mit welcher jetzt der Lehrer

Digitized by Google

geben ein Bild von dem derzeitigen Stande der Angelegenheit in Deutschland, sie zeigen zugleich die Grundsätze, nach denen die bestehenden Schulwerkstätten eingerichtet sind, und bringen Mittheilungen über die an den verschiedenen Orten in der Sache gemachten Erfahrungen.*) Die mit dem Congress in enger Verbindung stehende Ausstellung von Schulwerkstattsarbeiten bot des Lehrreichen eine große Fülle. Sie gewährte in ihrer Vielgestaltigkeit nicht nur ein instructives Bild von den verschiedenen Bestrebungen, die auf dem Gebiete

oft hart genug kämpfen müsse, würde sich noch physische und moralische Beugung gesellen" (Rißmann). — Nach einem Vortrage von Sem.-Dir. Ruete (Neuzelle) über: „Die Stellung der Seminare zu den Bestrebungen der Hausfleißvereine" nahm der 4. brandenburgische Seminarlehrertag zu Frankfurt a. d. O. (2. und 3. Oct. 1882) fast einstimmig folgende Resolution an: „Die Versammlung verkennt nicht den Wert, der in der Aneignung einer bestimmten Handfertigkeit liegt; sie verwahrt sich jedoch gegen die organische Einführung des Handfertigkeitsunterrichts in Schule und Seminar und überlässt die Übungen dem Hause und denjenigen Anstalten, welche diese Bestrebungen berufsmäßig pflegen sollen."

Kahle (Grundzüge der ev. Volksschulerziehung. 5. Aufl. Theil II, 179) sagt: „Je mehr unsere Zeit mit ihrer Richtung auf das Materielle geneigt ist, der „Erziehung zur Arbeit" nachzustreben, desto mehr werden wir uns folgende Punkte gegenwärtig halten müssen. 1. Die Volksschule kann den Kreis ihrer ohnehin schon zahlreichen Unterrichtsgegenstände nicht durch solche Fächer vergrößern, deren Bildungswert nicht außer allem Zweifel steht. 2. Insbesondere für Aneignung von Fertigkeiten, die einer bestimmten Berufsbildung angehören, hat sie weder Zeit noch Kraft. 3. Es ist im Hinblick auf unsere Zeit und noch mehr im Hinblick auf die Kindesnatur bedenklich, schon den Sinn der Kinder auf Erwerb und Geschäft zu richten. 4. Es ist ein Vergehen an der ganzen Menschheit, wenn den Kindern die Zeit zum Spiel verkürzt wird, wenn schon sie mit verdienen helfen sollen, und sei es auch nur einen Theil ihres eigenen Unterhaltes. Eine Arbeit, die nicht zugleich erziehende Bedeutung hat, ist ein Missbrauch des Kindes (Beschäftigung in Fabriken)."

*) Vgl. die auf Quellenstudien beruhende, treffliche Schrift von R. Rißmann („Geschichte des Arbeitsunterrichts in Deutschland". Gotha 1882). Dieselbe will den Gegnern des Arbeitsunterrichts, die nicht müde werden, ihn als etwas absolut Neues und Unerhörtes darzustellen, den Nachweis liefern, dass bereits seit länger als zwei Jahrhunderten zahlreiche Pädagogen und Volksfreunde bestrebt gewesen sind, die Handarbeit in den Kreis der Erziehungsmittel einzureihen. Die Freunde der Sache möchte sie durch eine Darstellung der auf diesem Gebiete bereits geschehenen Bestrebungen von Irrpfaden und Umwegen behüten. — Man vergleiche die Verhandlungen des (4.) „Deutschen Lehrertages" zu Kassel (1882). In dem Referat über den „Arbeitsunterricht in der Volksschule" findet sich folgende Stelle: „Eine solche Forderung hieße doch den eigentlichen Lehrberuf gründlich verdunkeln und liefe darauf hinaus, aus dem Lehrer ein „Mädchen für alles", eine Caricatur des vorigen Jahrhunderts zu machen. Wird man doch bei dem bloßen Gedanken an diesen so vielseitig gebildeten Lehrer, der in der Schule den Bakel zu schwingen und als Cantor das Brautlied zu singen, der als Küster die Kirche zu kehren, die Glocken zu schmieren und dem Pastor das Handtuch zu halten hat; der in Bienen-, Obst- und anderer Cultur ein Meister sein, der am 1. Dec. als Volks- und Viehzähler und in neuerer Zeit auch als Sparcassenbuchhalter fungiren soll, und der nun noch zum Überfluss auf des Handwerks goldenem Boden mit kunstgerechtem Salto mortale glänzen möchte, — wird man doch bei diesem Gedanken unwillkürlich erinnert an die gute alte Zeit, da Gevatter Schuster und Handschuhmacher auf dem Katheder thronten." Ein Redner, der für die Sache eintrat, wurde durch Schlussrufe und Unruhe in seinen Ausführungen unterbrochen. Von anderer Seite wurde gesagt: „Wir wollen uns weder über die Nützlichkeit, noch über die Schädlichkeit des Handfertigkeitsunterrichts ein Urtheil erlauben. Viele unter uns sind wol auch nicht in der Lage, darüber ein Urtheil abgeben zu können."



Digitized by Google

des Handfertigkeitsunterrichts bisher zu Tage getreten sind, sondern legte durch ihre überraschende Reichhaltigkeit auch Zeugnis davon ab, wie stark zur Zeit das Bestreben für diese Reform unseres Erziehungswesens hervortritt.

## I. Verhandlungen des Congresses.

Redacteur Dr. Lammers (Bremen) erstattete an erster Stelle Bericht über die Thätigkeit des Centralcomités im Jahre 1881 und bemerkte u. a., dass die Sache ihren guten Fortgang nehme, wenn man auch eine sehr laute und umfassende Thätigkeit nicht habe entwickeln wollen und können; man sei von der Meinung ausgegangen, dass dies keine Reform sei, der eine stürmische und leidenschaftliche Agitation gezieme, sondern dass vielmehr durch praktische Versuche und durch Discussionen über die Sache immer weitere Kreise mit der Idee bekannt gemacht würden und so selbst finden könnten, inwiefern sie ihren Bedürfnissen genüge. Man habe deshalb solchen Orten, die den Arbeitsunterricht für Knaben einzuführen beabsichtigen, Lehrkräfte zu verschaffen gesucht (z. B. Göttingen). Redner theilte ferner mit, dass im vorigen und in diesem Sommer deutsche Lehrer das berühmte Slöjd-Seminar zu Näås in Schweden (unter Director Salomon) besucht hätten und unentgeltlich ausgebildet worden seien, dass auch in Osnabrück ein Lehrcursus zur Zeit abgehalten werde, und dass weitere Curse in Norddeutschland vorbereitet würden. In Straßburg erscheine die Sache dauernd gesichert, in Süddeutschland dagegen sei noch wenig gethan; nur in Pforzheim, Würzburg und Aschaffenburg werde die Angelegenheit mit viel Energie betrieben. Es sei nicht die Absicht des Comités gewesen, im Sturm die deutsche Schule zu erobern und auf die Schulbehörden in dieser Richtung einzuwirken; der Wunsch des Comités gehe vielmehr dahin, gewissermaßen eine große, über ganz Deutschland ausgedehnte Versuchsstation herzustellen, aus deren Ergebnissen und Unternehmungen die Unterrichtspraxis sich Fingerzeige entnehmen könne; Schulen und Schulverwaltungen, Lehrer und Eltern der Schulkinder möchten dann selbst zusehen, was für sie in der Sache stecke.

Hierauf trat man in den zweiten Punkt der Tagesordnung ein, in die Darstellung der verschiedenen Formen, welche die Idee des Handfertigkeitsunterrichts bisher gefunden hat. Oberlehrer Dr. W. Götze (Leipzig) sprach über die Gesichtspunkte, nach welchen die Leipziger Schülerwerkstätte geleitet wird. Einleitend wies er aus der Geschichte des Handarbeitsunterrichts nach, dass der oft nachgesprochene Satz, dass die Idee des Arbeitsunterrichts eine specifisch nordische sei, auf Irrthum beruhe.*) Ratke, Comenius, A. H. Francke, Rousseau, Basedow, Salzmann, Pestalozzi, Fröbel, haben den Wert dieses Unterrichts als Erziehungsmittel schon erkannt.**) Prof. Biedermann hat in seiner Schrift „Erziehung zur Arbeit" bereits im

*) Vergl. Verhandlungen des Congresses für Handfertigkeitsunterricht und Hausfleiß am 3. Juni 1882 in Leipzig, herausgegeben von Dr. W. Götze. Gera, Issleib und Rietzschel 1882.

**) Heusinger, Über die Benutzung des bei Kindern so thätigen Triebes, beschäftigt zu sein (1797). Die Familie Werthheim (1798). — Blasche, Werkstätte der Kinder, 4 Theile (1800—1802).

Digitized by Google

Jahre 1852 auf den Wert des Arbeitsunterrichts hingewiesen*); Rittmeister Klauson-Kaas ist erst im Jahre 1873 auf der Wiener Ausstellung für die Sache eingetreten. Das Institut von Beust in Zürich lässt seit 30 Jahren praktische Arbeiten in den Classen anfertigen; die Arbeitsschule der Stadt Salzungen i. Th. besteht seit 1840; die Zillersche Erziehungsschule, das Barthsche Erziehungsinstitut in Leipzig und die Stoysche Anstalt in Jena**) zeigen, dass der Handfertigkeitsunterricht nicht neuerdings von Dänemark und Schweden bei uns eingeführt wurde. Seit dem Jahre 1873 ist allerdings die Frage der Erziehung zur Arbeit in Deutschland von neuem auf die Tagesordnung gesetzt worden. „Darum klopft die Arbeit immer von neuem wieder an die Pforten der Schule, Einlass begehrend als Erziehungsmittel zur sittlichen Tüchtigkeit, und endlich wird es doch einmal heißen: „„Wer da anklopfet, dem wird aufgethan.““ Aber eine Begründung des Arbeitsunterrichts ist heute und unter uns nicht mehr nöthig. Nicht über das Ob wollen wir berathen, sondern über das Wie.“ — Aus dem Berichte des Referenten über die Leipziger Schülerwerkstätte heben wir folgende Sätze hervor. Die Leipziger Schülerwerkstätte wollte keine bloße Beschäftigungsanstalt sein, sie wollte nicht unbeaufsichtigte, verwahrloste Knaben durch die rettende Kraft der Arbeit der Verwilderung entziehen, so segensreich dieser Dienst an und für sich ist. Ganz ausgeschlossen hat die Leipziger Schülerwerkstatt die directe Vorbildung für das Handwerk. Entsprechend der formalen Geistesbildung erstrebte man hier eine formale Handbildung. Die Schülerwerkstatt will ihren Zöglingen eine Bildung des Auges und der Hand mit auf den Lebensweg geben, die etwa analog ist der allgemeinen Bildung, welche die Volksschule ihren Schülern übermittelt. Die Schülerwerkstatt will also nicht Handwerker vorschulen, sondern sie will allgemein die Geschicklichkeit pflegen,

---

*) Georgens, Der Arbeiter auf dem praktischen Erziehungsfelde der Gegenwart (1856). E. Schwab, Die Arbeitsschule (1873). — Gegner des Arbeitsunterrichts waren Gräfe („Deutsche Volksschule“), A. Diesterweg („Rhein. Blätter“ 46), W. Lange, Freiheter in Schmids Encyklopädie III (1. Aufl.).

**) „Wir legen deshalb so großen Wert auf diese Art von Schulbildung, weil sie erstlich dem von früh 5 Uhr bis abends 7 Uhr mit wenig Unterbrechung nur geistig beschäftigten Knaben sozusagen ein natürliches Bedürfnis ist; dann ist sie zweitens ein treffliches Mittel, der Einseitigkeit unserer gegenwärtigen, nur auf Intelligenz hinarbeitenden Schulbildung vorzubeugen. Hier lernt mancher unserer Zöglinge, der früher unbeholfen und täppisch war, im Gebrauche seiner Hände und Finger, eine Art von Arbeit und Kunst, die jeden fördert und manchem ganz besonders nützlich werden kann. Hier lernt auch gar mancher Knabe, der vorher keine Ahnung von der Fertigung und Schwierigkeit technischer Arbeiten hatte, die Arbeit würdigen und diejenigen richtig schätzen, deren Lebensaufgabe auf solche Arbeiten gestellt ist. Drittens ist sie schon vielen ein mächtiger Impuls zur Anstrengung und zum Fleiße geworden, während dies der Schule im engeren Sinne bisher ganz unmöglich gewesen war. Viertens wird hier Kunstsinn und Geschmack gebildet, indem jeder die eignen Arbeiten mit den Arbeiten seiner Kameraden und mit dem Muster vergleicht. Fünftens endlich ist sie die beste Vorbereitung zu einem gesunden, kräftigen Schlafe. Wir haben über Schlaflosigkeit unserer Zöglinge, die häufig ebensowol die Folge verkehrter Erziehung, als auch die Quelle mancher das Knaben- und Jünglingsalter beschleichenden Krankheiten und Laster ist, überhaupt nicht zu klagen, am wenigsten aber nach einem von unsern Zöglingen an der Drechsel- oder Hobelbank zugebrachten Abend.“ (Credner, Die Stoysche Erziehungsschule zu Jena 1869.)

Digitized by Google

den praktischen Blick anerziehen — sie will der Erziehung dienen. — Nun entsteht die Frage: Welche Arbeiten sollen die Schüler verfertigen? Hier stehen sich noch zwei Ansichten unvermittelt gegenüber. Die Vertreter der einen Richtung legen den Hauptwert auf das Arbeiten an sich, unbekümmert um die Arbeit, die dabei fertig wird, unbekümmert darum, ob die hergestellten Gegenstände im häuslichen Leben des Schülers, bei seinen Spielen, oder als Anschauungsmittel in der Schule Verwendung finden (Anhänger der Schülerwerkstätte). Die Freunde der reinen Schulwerkstatt dagegen wollen entweder nur oder doch vorwiegend solche Gegenstände fertigen lassen, welche mit dem Unterricht in inniger Beziehung stehen, welche den Unterricht erläutern, den Schüler von der praktischen Seite her für denselben interessiren. (Dieser Gegensatz ist auch erkennbar in der Leipziger Ausstellung, vgl. unten.) Dass man in erster Linie solche Dinge anfertigen lässt, die mit der Schule in Verbindung stehen, dürfte aus psychologischen Gründen nothwendig sein. Die Freunde der Nützlichkeitsgegenstände täuschen sich vielleicht, wenn sie meinen, der Knabe interessire sich für die Dinge der Hauswirtschaft mehr als für Arbeiten, die mit dem Schulleben in Zusammenhang stehen. Ein anderer Grund für die Wahl pädagogischer Arbeitsstoffe dürfte darin zu suchen sein, dass der jetzigen Schülerwerkstätte (die Knaben von verschiedenem Alter und aus verschiedenen Schulen an freien Nachmittagen beschäftigt und nur eine Vorstufe zur eigentlichen, organisch mit der Schule verbundenen Schulwerkstätte sein will), wenn sie solche Nützlichkeitsarbeiten vorherrschen lässt, zwei Feinde erwachsen: die Gewerbetreibenden und die Lehrer. Die ersteren werden nicht ohne Grund die Concurrenz fürchten, die letzteren können mit Recht sagen: Das gehört nicht in die Schule. Wir verlangen eine organische Verbindung der Handbildung mit der Erziehung des ganzen Menschen. Dabei ist die Schule nöthig, darum muss der Arbeitsunterricht in den Dienst der Erziehungsschule treten. Der Werkstattsunterricht wird aber auch der Schule Dienste zu erweisen imstande sein. Er vermag die Wirkungen des Anschauungsunterrichts verstärken zu helfen, denn er ist ein durch die Selbstthätigkeit des Kindes gesteigerter Anschauungsunterricht; er fügt zu den bisherigen Mitteln der Reproduction, der schriftlichen und mündlichen Wiedergabe des im Unterrichte behandelten Stoffes, ein neues hinzu, die Reproduction durch die praktische Arbeit. Steht so die Leipziger Schülerwerkstätte mit der Schule in enger Verbindung, so sucht sie auf der andern Seite auch dem Hause durch Anregung zu kleinen, praktischen, dem Leben unmittelbar dienenden Arbeiten zu Hilfe zu kommen, strebt also zum Hausfleiß hinüber. Sie steht zwischen Schule und Haus.*) — Für den Fortschritt des Unterrichts ist die Schwierigkeit des Materials und der Arbeit maßgebend. Es wird von kleinen Knaben zuerst in Papier, dann in Pappe, sodann (in den mittleren Classen) in Holz, auf den oberen Stufen in Metall (das vielleicht wegen des physikalischen Unterrichts durch einige Glasarbeiten zu ergänzen ist) gearbeitet. Daneben tritt noch das Modelliren auf, das die ästhetische Seite des Arbeitsunterrichts hervorhebt. — Die gewonnenen Resultate sind in den Lehrercursen sehr günstige gewesen. Der Satz, dass die Lehrer der Schülerwerkstatt feindselig gegen-

*) Götze, Die Ergänzung des Schulunterrichts durch praktische Beschäftigung. Leipzig 1880.

Digitized by Google

über stehen, ist, so allgemein ausgesprochen, ganz entschieden unwahr. Mit weniger Befriedigung kann man auf die Schüler curse sehen. Die aufgenommenen Schüler haben sich zwar lebhaft für die Arbeiten interessirt und wirklich etwas gelernt. Die Betheiligung war aber eine geringe, was in der Überbürdung der Schüler höherer Lehranstalten durch Schularbeiten und in der Kostspieligkeit des Unterrichts (18 Mk. pro Jahr) für viele Eltern seinen Grund hat. Es müsste damit begonnen werden, diesen Unterricht den Volksschülern unentgeltlich (wie z. B. in Görlitz) zu ertheilen. — Welche Wege sind nun weiter in dieser Angelegenheit einzuschlagen? Es ist zunächst zu wünschen, dass die bestehenden Schülerwerkstätten zur Ergänzung des Schulunterrichts und als Ersatz für die in der Familie fehlende praktische Beschäftigung weiter gepflegt und unterstützt, dass sie vermehrt werden. Sodann müsste man in dem einen oder anderen Seminare den Versuch machen, den Werkstattsunterricht in den Unterrichtsplan aufzunehmen. Wenn nun erst aus dem Seminar Lehrer, die für den Handfertigkeitsunterricht vorgebildet sind, hervorgehen, dann sollte man drittens die praktische Beschäftigung in die Volksschule hineinzubringen suchen. Dieser Werkstattunterricht könnte sich unmittelbar an den bisherigen Anschauungsunterricht anschließen (das Lesen und Schreiben könnte vielleicht aus der Elementarclasse in das zweite Schuljahr verlegt werden). Zeit dazu würde man gewinnen können. Dadurch nämlich, dass man den kindlichen Geist auf den unteren Stufen reifer werden lässt durch eigene Bethätigung, wird die Aufnahme des schwierigeren Unterrichtsstoffes in den höheren Classen voraussichtlich schneller und intensiver von statten gehen.*) Bei dem vorgeschlagenen Einführungsversuche des Arbeitsunterrichts in die Volksschule würde das Material so einfach und billig wie möglich genommen werden müssen (zunächst Papier und Pappe); die Schulstube selbst müsste zuerst als Schulwerkstatt dienen.

Der zum zweiten Berichterstatter bestellte Dr. E. Barth (Leipzig) sprach sodann in der Hauptsache über die Einrichtung der Schulwerkstatt**) (die es mit einem classenmäßigen Arbeitsunterricht zu thun hat, an dem gleichalterige Knaben derselben Schule theilnehmen), während Dr. Götze vorzugsweise die Schülerwerkstatt im Auge hatte. Redner glaubte bei seiner Betrachtung absehen zu können von den sog. Hausfleißbestrebungen (an denen sich vorzugsweise Erwachsene betheiligen) und von der Rücksichtnahme auf Internate (Bewahranstalten, Pensionate, Waisenhäuser u. s. w.); den wissenschaftlichen Nachweis über die Nothwendigkeit des Schulwerkstattunterrichts meinte er gleichfalls unterlassen zu können, trotzdem es noch Leute gibt, welche jene

*) „Ich bin der festen Überzeugung", schreibt ein auf 30jährige Praxis zurückblickender Pädagog, Fr. Beust in Zürich, „dass der auf Anschauung und Handarbeit in unserem Sinne gegründete Unterricht neben allen anderen Vorzügen das Mittel bietet, ein volles Jahr Schulzeit zu ersparen (!), oder in der gleichen Zeit den Kindern ein Wissen und Können zu geben, das selbst bei einer um ein Jahr verlängerten Schulzeit ohne Überbürdung der Schüler nicht erreicht werden könnte. Ich halte es geradezu für unmöglich, auf irgend einem anderen Wege (?) das zu leisten, was wir leisten; nur in dem mechanischen Lesen und in der Schönschrift rücken wir langsamer vor als andere Schulen." (Vgl. „Verhandlungen" etc. S. 19.)

**) „Erziehungsschule von Barth, 1882, No. 11" (Leipzig. Reichardt). (Vgl. auch „Verhandlungen" S. 20 ff.)

Digitized by Google

Nothwendigkeit bestreiten (Joh. Meyer, der Handfertigkeitunterricht und die Schule 1881, Berlin). „Die Schulwerkstatt ist ein dienendes Glied im Schulorganismus, nichts mehr, aber auch nichts weniger, oder wie dies K. Michelsen in seiner Schrift: „Die Lehr- und Arbeitsschule zu Alfeld (1852)" ausdrückt: „Die Lehrschule regiert, die Arbeitsschule hilft."*) Nachdem Referent darauf hingewiesen hatte, dass jede Erziehungsschule zwei Zwecke habe: einen allgemeinen Erziehungszweck, der die sittlich-religiöse Charakterbildung in sich schließt, und einen Sonderzweck, welcher für den Beruf vorbereiten muss, forderte er auch für die Schulwerkstatt, dass sie beiden Zwecken gerecht werde und zwar in der eigenthümlichen Weise, als sie sich an die beiden andern secundären Unterrichtsfächer (Geographie, Culturgeschichte, Mathematik, Naturwissenschaften und Zeichnen) anschließe, indem sie dieselben ergänze und fördere und erst zu wahrhaft erziehenden Unterrichtsgegenständen mache. Die Schulwerkstatt dürfe deshalb nicht solche Arbeiten an die Spitze stellen, die nur dem Leben dienen; diese Gegenstände würden keine dominirende Stellung beanspruchen können. Damit solle nicht gesagt sein, dass nun ausschließlich solche Gegenstände anzufertigen seien, welche die andern Unterrichtsdisciplinen verlangten. Denn der Knabe blicke auch schon während der Erziehungsperiode hinaus ins Leben. Auch habe die Schulwerkstatt die Aufgabe, auf die Berufsbildung hinzuarbeiten, was bei Volksschülern mit dem 12. Jahre zu geschehen habe. Von da an gewinne die Werkstatt ein ganz anderes Ansehen; sie werde sich weniger an die andern Unterrichtsfächer anschließen (doch dürfe sie sich nicht isoliren) und trete mit dem Leben in rege Verbindung; sie werde dann einen Ausblick zu nehmen haben auf die Industrie des Landes oder Bezirks, in welchem sich die Schule befinde, oder in höheren Schulen auf die speciellen Berufsforderungen des Mediciners, Mathematikers u. dgl. — Nachdem Redner noch nachgewiesen, dass man die Einführung des Werkstattunterrichts aus Furcht vor Überbürdung der Schüler nicht unterlassen solle, da derselbe ja anders auftrete als der theoretische Unterricht und eine angenehme Abwechselung der Thätigkeit schaffe, dass ferner ein classenmäßiger Unterricht in der Handarbeit recht gut möglich sei, wenn man die Sache recht anfange und der Lehrer das nöthige didactische Geschick besitze, beantwortete er die Frage: Woher nehmen wir Lehrer für den neuen Unterrichtsgegenstand? „Eins ist feststehend: die Werkstattslehrer müssen pädagogisch gebildete Männer sein. Wollte man z. B. den Unterricht von Handwerkern ertheilen lassen, so würde man bald Gefahr laufen, dass derselbe seinen erzieherischen Charakter verlöre, er würde ins Handwerksmäßige übergehen. Über das, was zu treiben ist, würde dann nicht die Pädagogik zu entscheiden haben, sondern das Handwerk. Es müssen deshalb Centralbildungsanstalten für Werkstattlehrer eingerichtet werden, die in Verbindung mit akademisch-pädagogischen Seminaren stehen. Sind die letzteren nicht vorhanden, so schließe man einstweilen die neugegründete Anstalt an bestehende Volksschulseminare an, deren es sehr tüchtige gibt, in denen mit großem Fleiße und beachtenswertem Geschick gearbeitet wird. Man darf überzeugt sein, wenn ein solcher Anschluss vermittelt wird, dann wird sich der Werkstattsunterricht nicht nur fernhalten von allem Unpädagogischen,

*) Die zweite Auflage der Schrift erschien 1881 (Hildesheim, Gerstenberg).

Digitized by Google

sondern es wird auch sehr bald eine Anzahl von Lehrern in das Land hinausgehen, welche den neuen Unterrichtsgegenstand nicht nur theoretisch richtig aufgefasst haben, sondern ihn auch praktisch zu handhaben verstehen.*)

Stadtrath v. Schenkendorff betonte in seinem Berichte, dass er bei aller sachlichen Übereinstimmung insofern in der Ausführung einen etwas abweichenden Standpunkt gegenüber den beiden Vorrednern einnehme, als er nicht in erster Linie die Schule, sondern das praktische Leben im Auge habe. Man bilde die heutige Generation vorwiegend geistig; die Könnensseite, die technische Fertigkeit, die Ausbildung des Willens zum Gebrauch der Glieder bleibe meist unberücksichtigt. Überall zeige sich Ungeschicklichkeit und Mangel an praktischem Sinn; dem Handwerk und der Industrie würden vielfach unvorgebildete Elemente zugeführt. Die ausübenden Lehrer und höheren Schulverwaltungen könne man für dieses falsche Erziehungsprincip nicht verantwortlich machen; dasselbe sei aber mit allen gesetzlichen Mitteln zu bekämpfen.**) — Über die Görlitzer Handfertigkeitsschule, die nach den dargelegten Grundsätzen eingerichtet ist, machte der Referent folgende Mittheilungen. Die Schule wurde von einem besonderen Verein für Handfertigkeitsunterricht, der die erforderlichen Mittel dazu aufbringt, im März 1881 eröffnet und hat sich zunächst einjährige Curse zum Ziel gesetzt. Der dirigirende Lehrer wurde auf Kosten der Commune seiner Zeit in Emden ausgebildet; das Local wurde von derselben kostenfrei gewährt. Der Verein zählt ca. 200 Mitglieder, die jährlich etwa 1400 Mk. Beiträge liefern. Die Schule selbst besteht zur Zeit aus 8 Abtheilungen zu je 15 Theilnehmern; eine derselben ist aus Lehrern zusammengesetzt. Der Unterricht wird im Modelliren in Thon, im Holzbildschnitzen und in der Papeteriearbeit ertheilt. Jeder Schüler lernt das Modelliren, die Hälfte derselben übt dann noch die Holzschnitzerei, die andere Hälfte die Papeteriearbeit; wöchentlich wechselt der Schüler mit seinen beiden Unterrichtszweigen ab. Für jeden derselben ist dem Dirigenten je ein tüchtiger Handwerksmeister zur Seite gegeben, deren Aufgabe es ist, die Schüler anzuhalten, bei Ausführung der Handgriffe technisch richtig, sowie überhaupt planmäßig und sparsam arbeiten zu lernen. Die Unterrichtszeit beträgt für den einzelnen Schüler 4 Stunden wöchentlich. Vorläufig haben nur 13jährige Knaben (1. und 2. Classe der Volksschule) in die Werkstatt Aufnahme gefunden; Schulgeld wird von denselben nicht gezahlt; ja, es verbleiben denselben die angefertigten Gegenstände als Eigenthum. Die Kinder sind augenscheinlich mit großer Liebe bei der Sache und besuchen die Schule daher gern. Der sich anfänglich in gewerblichen Kreisen von Görlitz fühlbar machende Widerstand gegen den Handfertigkeitsunterricht ist überwunden, da man sieht, dass die Schule nur formell bildende Ziele im Auge hat und eine Concurrenz von dieser Seite nicht zu fürchten ist.

In der über die drei gehörten Vorträge eröffneten Debatte wies Dr. Birch-

*) Barth und Niederley, Die Schulwerkstatt. Mit 103 erläut. Abbildungen. (Leipzig 1881.)

Nach einer Mittheilung von Lammers beim Schluss des Handfertigkeitscursus für Lehrer in Dresden (26. Aug.) ist Aussicht vorhanden, dass in den Seminarien des Reichslandes der Arbeitsunterricht eingeführt wird. Frankreich will demnächst ein Centralseminar für Handfertigkeitsunterricht errichten.

**) v. Schenkendorff, Der prakt. Unterricht. Breslau 1880.

Digitized by Google

Hirschfeld (Dresden) darauf hin, dass es nicht richtig sei zu behaupten, Schweden sei von Dänemark aus mit der Idee des Handfertigkeitsunterrichts befruchtet worden und Klauson-Kaas habe die Sache auch in Schweden erst angeregt.*) Als ein neues Argument zu Gunsten des Arbeitsunterrichts führte Redner sodann die in der Blindenanstalt zu Dresden gewonnene Erfahrung an, dass notorisch nur die bis 12 Jahre alten Kinder sich gelehrig in der Aneignung von technischen Fertigkeiten zeigten, man bisher also meist die beste Zeit für die Ausbildung von Hand und Auge unbenutzt gelassen habe. Lammers rühmte gleich dem Vorredner die Liberalität, mit der Schweden die Angelegenheit in Deutschland jederzeit unterstützt habe. Schuldirector Kunath (Dresden) bemerkte, dass das Dresdner System des Handfertigkeitsunterrichts geeignet sei, die sich gegenüberstehenden Ansichten von Görlitz und Leipzig zu vermitteln; gegen den Vorwurf der Theilnahmslosigkeit in der Frage des Werkstattsunterrichts glaubte derselbe die Lehrer in Schutz nehmen zu müssen. Oberlehrer Gelshorn (Zabern) berichtete über den Verlauf der ähnlichen Bestrebungen im Reichslande. Derselbe nahm selbst an dem Emdener Cursus theil; auf seinen Vorschlag wurde in Straßburg probeweise eine Knabenhandarbeitsschule eingerichtet; Leiter derselben wurde ein Theilnehmer des Emdener Cursus, der Lehrer Fischer aus Kettwig a R. (gelernter Tischler, der später 3 Jahre ein Lehrerseminar besuchte, sein Lehrerexamen bestand und seit 20 Jahren praktischer Lehrer ist). Das Arbeitslocal, ein dem Lyceum gehöriger schöner Saal, ist versehen mit 12 Hobelbänken, 3 Drehbänken und einem großen Tisch für Holzschnitzarbeiten nebst einer recht vollständigen Auswahl von Werkzeug für Tischlerei, Drechseln und Holzschnitzen. Die Kosten wurden aufgebracht vom Volksbildungsverein und der Stadt Straßburg, vorwiegend jedoch vom Bezirk und der Landesregierung. 5 Curse zu je 12—15 Schülern wurden eingerichtet; 3 Curse besuchten Schüler höherer Schulen, 2 Curse Elementarschüler. Die Schüler mussten mindestens 12 Jahre alt sein und in Beziehung auf Fleiß und Betragen von ihren Lehrern empfohlen sein. Die Schüler der höheren Schulen zahlten 10 Mk. für das Halbjahr, die andern erhielten den Unterricht auf Wunsch unentgeltlich (wöchentlich wurden $2 \times 2$ Stunden ertheilt). Das Hauptgewicht lag auf Holzarbeiten. Die Curse fanden Anklang. Lehrer Fischer ist jetzt dauernd nach Straßburg übergesiedelt und setzt den Unterricht in diesem Sommer in abermaligen 5 Cursen fort. — Schenckendorff meinte, dass er gegenüber dem Dr. Götze für jetzt den Handwerker im Handfertigkeitsunterricht noch nicht entbehren könne, später werde das wol anders werden. Zu dem Standpunkt von Barth (der den Handfertigkeitsunterricht nur als unterrichtliche Unterstützung für die übrigen Fächer haben wolle) befinde er sich in vollem Gegensatze. Der letztere warnte nochmals davor, Handwerker als Lehrer anzustellen, weil dadurch der Werkstatts-Gedanke leicht in falsche Bahnen gelenkt werde; er bemerkte ferner, es sei nicht seine Meinung, dass der Werkstattsunterricht etwa seine volle Selbstständigkeit einbüßen solle. Derselbe habe wie jede andere Schuldisciplin eine gewisse Selbstständigkeit, seinen eigenen Rhythmus, sozusagen seine eigene Blutwärme, mit der er in den Dienst des Ganzen trete. Oberlehrer Krusche

*) Salomon, Arbeitsschule und Volksschule (aus dem Schwedischen übersetzt). Wittenberg 1881.

Digitized by Google

(Leipzig) sprach gegen das Nebenherlaufen des Handfertigkeitsunterrichts als einzelne selbstständige Schuldisciplin und zeigte, dass bereits Sulzer 1745 diesen Unterricht empfohlen hat („Vernünftige Gedanken über Erziehung und Unterweisung der Kinder"). Director Voss (Elberfeld) suchte die Aufmerksamkeit des Central-Comités auf die Waisenhäuser und Rettungshäuser zu richten. — Nachdem die Versammlung erklärt hatte, dass das Central-Comité und der geschäftsführende Ausschuss in Bremen in bisheriger Form weiter bestehen solle, schloss Prof. Biedermann den Congress mit einer lebendigen Ansprache.*)

## II. Ausstellung von Schulwerkstattsarbeiten.

Die im Kaisersaale der Centralhalle und seinen Nebenräumen untergebrachte Ausstellung von Werkstattsarbeiten war aus allen Theilen Deutschlands, sowie aus der Schweiz und aus Schweden beschickt worden. Die Verbindung des Congresses mit der Ausstellung war ohne Zweifel für die Auseinandersetzung der verschiedenen Standpunkte, sowie für die Agitation äußerst fruchtbar. Da ein volles Bild von dem Fortgange, den die Bewegung für den Arbeitsunterricht durch die Leipziger Versammlung genommen hat, nicht zu gewinnen ist ohne eine Mittheilung über diese Ausstellung, — die der Sache mehr Freunde gewonnen haben soll als die Versammlung selbst — so fügen wir einen kurzen Bericht bei.

Beim Eintritt in den Saal empfing den Besucher eine in Glaskästen ausgelegte Zusammenstellung der Litteratur über den Arbeitsunterricht in chronologischer Ordnung, die manchem willkommen gewesen sein mag (das Verzeichnis findet sich in den „Verhandlungen etc." S. 82 ff.).

Die Schweiz war auf der Ausstellung durch sehr interessante geographische Werkstattsarbeiten aus dem Institut von Fr. Beust in Hottingen bei Zürich vertreten.**) Dieselben waren insofern von Bedeutung, als sie den engen Zusammenhang zwischen der Schülerreise, dem mittels der Laubsäge hergestellten Schichtenrelief und der Karte deutlich aufzeigten. Auf diese Weise muss der Schüler die Karte verstehen lernen. Außerdem zeichnete sich diese Ausstellung noch dadurch aus, dass sie die Möglichkeit eines Classenunterrichts in der Schulwerkstatt nachwies. Von den in Classen von 25—35 Schülern ausgeführten Arbeiten sind Karten, Reliefs und ein Globus ausgestellt. Hieran schloss sich die ebenfalls geographische Ausstellung des Instituts von Gust. Wiget in Rorschach, welche Reliefs umfasste.***)

Die Leipziger Ausstellung zerfiel in mehrere Unterabtheilungen. Sie wollte damit zeigen, welcher vielseitigen Entfaltung die Idee des Arbeitsunterrichts fähig ist. Die vier Abtheilungen wurden gebildet durch Arbeiten aus dem Taubstummeninstitut, der Barthschen Erziehungsschule, der Realschule I. Ord. und der Leipziger Schülerwerkstatt. — Vom Taubstummen-Institut zu Leipzig waren Laubsäge- und Papparbeiten ausgestellt, welche zeigten, wie der Handfertigkeitsunterricht in den Dienst

*) „Nordwest" (Zeitschrift), herausgegeben von Lammers. Organ des Central-Comités für Handfertigkeitsunterricht. 1880 ff.

**) Beust, Das Relief in der Schule. Zürich 1881.

***) Wiget, Der kleine Relief-Arbeiter. Zürich 1881.

Digitized by Google

derartiger Anstalten zu stellen ist. Die Barthsche Erziehungsschule bot Proben von Arbeiten aus der Elementarclasse, die von Kindern von 6—8 Jahren in Papier angefertigt waren. Die von der Realschule ausgestellten Gegenstände waren von einzelnen Schülern gefertigt, ohne unmittelbare Aufsicht, sondern daheim, zum eignen Vergnügen. Die Ausstellung der Leipziger Schülerwerkstatt sonderte sich in 2 Gruppen: in der einen waren die Arbeiten nach den vier verschiedenen Werkstattscursen geordnet (Papp-, Holz-, Metallarbeiten und Modelliren), die andere Gruppe gliederte die Arbeiten unabhängig vom Material nach den Schuldisciplinen, mit denen sie in Verbindung stehen. (Vgl. den Ausstellungsbericht von Dr. Götze.)

Aus der Schülerwerkstatt des Gemeinnützigen Vereins zu Dresden waren je eine Gruppe von Schülerarbeiten in Holz und in Pappe ausgestellt, welche den befolgten Unterrichtsgang erkennen lassen. Die Görlitzer Handfertigkeitsschule war nach drei Richtungen vertreten, in Holzarbeiten, Papeteriearbeiten und im Modelliren. Straßburg hatte Draht- und Holzarbeiten eingesandt; Pforzheim bot Arbeiten der Knabenarbeitsschule und der Werkstatt des Gymnasiums (Holzarbeiten); die vier Arbeitsschulen des Kreises Waldenburg (Schlesien): Ober-Waldenburg. Dörnhau, Wüste-Giersdorf und Gottesberg hatten Laubsäge-, Tischler- und Drechslerarbeiten, Schnitzereien, Bürsten, Korbmacher- und Papparbeiten geschickt. Von der Arbeitsschule zu Salzungen waren Hobel-, Schnitz-, Drechsel-, Laubsäge- und grobe Flechtarbeiten eingegangen. Osnabrück, das ganz auf dem Boden des schwedischen Slöjd steht, hatte außer Küchengeräthen auch Schatullen, Rahmen u. s. w., sowie Schnitzarbeiten ausgestellt. Von dem Lehrer Biemann (Bremen) war ein Auszug aus dem Lehrgange des Slöjd-Seminars zu Nääs in Schweden zur Einsicht vorgelegt. Das St. Petri Waisenhaus in Bremen ergänzte die Ausstellung durch Gegenstände, wie sie Hausfleiß in geschlossenen Anstalten zu erzeugen vermag (Korbflechtereien, Bürsten, Auslegearbeiten, Laubsäge- und Papparbeiten). Auf dem Boden des Hausfleißes stand die Schule des Werk- und Armenhauses zu Hamburg, die auf den Erwerb angewiesen ist. Endlich hatte Director Salomon aus dem Seminar zu Nääs eine Modellsammlung nebst reicher Werkzeugausstattung gesendet, die zum Geschenk für die Dresdner Schulwerkstatt bestimmt ist.

„Überschaut man", so sagt der Leiter der Leipziger Schülerwerkstatt am Schluss seines Berichtes, „mit einem Blicke alle die Bestrebungen, von deren Bestehen der Congress für Handfertigkeit und Hausfleiß zu Leipzig lebendige Kunde gab, so kommt einem von selbst der Wunsch in die Seele, es möchte doch endlich, endlich all diesen sich freiwillig in Bewegung setzenden Kräften gelingen, die Erkenntnis, dass es noth thue, der heranwachsenden Jugend nicht blos eine Summe von Kenntnissen beizubringen, sondern sie durch die Arbeit zu starken widerstandsfähigen, sittlich tüchtigen Charakteren zu erziehen, in die That umzusetzen; möchte es gelingen, unsere mit Lehrstoffen überfüllte Schule von manchem Wissensqualm zu entladen und die überbürdeten, in den oberen Classen oft schon blasirten Schüler in jugendfrische, lebensfrohe, die Welt mit gesunden Sinnen erfassende Jungen umzuwandeln; möchte die Erziehung zur Arbeit, die eine nationale Frage ist von ungeahnter

Digitized by Google

Tragweite, endlich eine Wahrheit werden zum Segen für unser geliebtes Vaterland!“ —*)

*) Die Theilnehmer an dem Handfertigkeits-Cursus in Dresden (Sommer 1882) haben folgende Thesen aufgestellt:

1. Der Handfertigkeitsunterricht, dessen Verbindung mit der Jugenderziehung schon seit Jahrhunderten von den hervorragendsten Pädagogen wiederholt erstrebt worden ist, ergänzt die bisherige Ausbildung der männlichen Jugend zu einer harmonischen und widmet neben stetem Verfolg der für die Jugendbildung feststehenden Ziele dem gewerblichen und socialen Leben eine erhöhte Aufmerksamkeit und Pflege.
2. Die Bedeutung des Handfertigkeitsunterrichts liegt darin, dass er
   a. dem angeborenen Schaffenstrieb sein Recht gibt,
   b. fortwährend in Anschauung wurzelnd Interesse erregt, damit die Lernlust steigert und die sichere und schnelle Erfassung des Unterrichtsstoffes fördert,
   c. zur Bildung des Charakters wesentlich beiträgt und
   d. für das bürgerliche Leben wirtschaftlich tüchtig macht.
3. Für die Lehrweise, den Lehrgang und die Lehrziele ist lediglich das eigene Wesen und die Aufgabe des Handfertigkeitsunterrichts maßgebend (!).
4. Der Handfertigkeitsunterricht muss an die Principien des Fröbelschen Kindergartens sich anschließen und die ganze Schulzeit fortgehen. Es ist wünschenswert, dass den Knaben nach der Entlassung aus der Schule Gelegenheit geboten werde, an dem Handfertigkeitsunterricht theilnehmen zu können.
5. In Volksschulen und in höheren Schulen kann bei verschiedenen Unterrichtsfächern, namentlich beim Unterricht im Zeichnen, in Mathematik, in Geographie und Naturkunde der Handfertigkeitsunterricht mit Erfolg für die Unterrichtszwecke nutzbar gemacht werden.

   In geschlossenen Erziehungsanstalten ist der Handfertigkeitsunterricht hervorragend als Erziehungs- und Unterrichtsmittel unentbehrlich.
6. Die Einrichtung von Werkstätten für den Handfertigkeitsunterricht ist als ein dringendes und allgemeines Bedürfnis zu bezeichnen.
7. Mit Rücksicht auf die Stellung des Handfertigkeitsunterrichts zu dem Schulunterrichte empfiehlt sich die Einführung des Handfertigkeitsunterrichts in den Schullehrerseminaren und anderen Lehrerbildungsanstalten.

Digitized by Google

# Dem Andenken Diesterwegs.

*Von J. Hufschmidt-Unna.*

Es war im Juli des Jahres 1880 — sechzig Jahre nach der Übersiedelung Diesterwegs von Elberfeld, wo er 2. Rector der lateinischen Schule gewesen war, nach Mörs als Director des neuerrichteten Schullehrerseminars — als sich ein Theil seiner noch lebenden Mörser Schüler in dem Orte, wo sie zu seinen Füßen gesessen, versammelten, um noch einmal gemeinsam das Andenken ihres geliebten Lehrers und Freundes zu feiern. Es waren Greise — der jüngste zählte 68, der älteste 79 Jahre, — aber sie schüttelten sich bei der Begegnung und beim Abschiede mit der alten Herzlichkeit und Treue, welche in ihnen die gleiche Liebe zu ihrem Bildner entzündet hatte, die Hand, und der Glanz der Jugend erglühte in ihren Augen von neuem bei dem Gedanken an den theuern Heimgegangenen.

Wehmüthiger Ernst war die Grundstimmung der Versammlung. Wenn aber im Hin- und Herwogen der Unterhaltung, wie das nicht anders sein konnte, auch heitere Erinnerungen vor ihre Seele traten, dann konnten die Alten auch noch jubeln und sich freuen, wie Jünglinge; und wenn sie der Kämpfe gedachten, an denen sie mit ihrem Lehrer, oder für denselben theilgenommen, dann schwellte wieder thatkräftige Begeisterung ihre Brust und machte sich Luft in kernigen Worten.

Der älteste der Anwesenden, einer der ersten Mörser Schüler Diesterwegs, früher Lehrer in Elberfeld, jetzt als Emeritus in Berlin lebend, Wilhelm Böckmann, war aus der Metropole herübergekommen und berichtete über die Berliner Diesterwegstiftung und andere Ehrenerweisungen, welche an der Spree dem großen Pädagogen und Volksfreunde nach seinem Tode zu theil geworden sind. Dadurch wurde das Project eines Diesterweg-Denkmals in Mörs, welches früher auf Hindernisse gestoßen war, wieder angeregt und von neuem discutirt, und, nachdem sich die Anwesenden des freundlichen Entgegenkommens der Stadt Mörs versichert hatten, beschlossen, die Verwirklichung des Gedankens zu versuchen.

Die zur Zeit der Versammlung noch lebenden Mörser Schüler Diesterwegs — von 142 noch 49 — konnten sich sofort sagen, dass ihre Mittel zur Gründung eines Denkmals nicht hinreichen würden. Aber es widerstrebte ihnen auch, sich um Beistand an das große Publicum zu wenden. Briefliche Anfragen und Mittheilungen von Berliner Schülern und anderen Verehrern Diesterwegs überzeugten den bestellten engeren Ausschuss des Comités bald, dass es gelingen werde, das Werk mit ihrem Beistande zu stande zu bringen. Es wurde ein Aufruf beschlossen und den bekannten Verehrern des theuern Heimgegangenen übersendet. Die Stadt Mörs war den Bestrebungen des Comités durch Überlassung eines schönen Platzes in den Anlagen der Stadt, dem neuen Seminargebäude gegenüber, und durch Bildung eines Localcomités freundlich zu Hilfe gekommen, und ein Mitglied desselben, Herr Apotheker Henckell, hatte die Führung der Casse übernommen.

Nicht lange nachher traf das Unternehmen ein empfindlicher Schlag, indem ihm durch den Tod eines sehr thätigen Ausschussmitgliedes, des emeritirten

Digitized by Google

Lehrers Dickmann in Düsseldorf, eine tüchtige Kraft entzogen wurde. Außer ihm sind vor der Fertigstellung des Denkmals noch zwei andere 1880 in Mörs Anwesende heimgegangen. Doch ist es gelungen, das Werk zur Ausführung zu bringen, und es ist am 7. October 1882 enthüllt worden.

Heiterer Himmel und milde Luft begünstigten die Feier. Schon der Vorabend versammelte viele Festtheilnehmer in den Mauern der Stadt Mörs. Ein kleiner, aber besonders traulicher Kreis sammelte sich um die bereits angekommenen Söhne und Verwandten des theuren Heimgegangenen im Hôtel Gnerkens. Anwesend waren u. a. drei Söhne Diesterwegs. Sanitätsrath Diesterweg in Wiesbaden, Sanitätsrath Diesterweg in Ebendorf bei Magdeburg und Moritz Diesterweg, Buchhändler in Frankfurt am Main, ferner Bergrath Diesterweg aus Neuwied und Stadtschulinspector Diesterweg in Berlin. Der zu den Berliner Schülern Diesterwegs gehörende Seminarlehrer a. D. A. Böhme überbrachte der Familie herzliche Grüße und Glückwünsche aus Berlin.

Am 7. October gegen 12 Uhr stellten sich die Festgenossen in der Nähe des alten Seminargebäudes zum Festzuge auf, welcher sich von hier aus, die Seminaristen und die Glieder der Familie Diesterwegs voran, unter den Klängen der Mörser Capelle zum neuen Seminargebäude bewegte, dem gegenüber das Denkmal errichtet ist. Jeder Theilnehmer am Zuge trug eine schwarz-weißrothe Schleife mit dem Namen: „A. Diesterweg“ und dem Wahlspruche: „Schließ an ein Ganzes dich an!“

Nachdem am Denkmale der Seminarchor eine Motette vorgetragen hatte, hielt Langenberg aus Bonn, einer der Mörser Schüler und der Biograph Diesterwegs, die Weiherede. Er entwarf in kräftigen Zügen ein Bild des Gefeierten, seines Lebens, Schaffens und Leidens. Lautlos lauschte die große Versammlung. Bei den Schlussworten sank die Hülle des Denkmals und die edeln Züge des Lehrers der Lehrer zeigten sich den Blicken der Versammelten. Die sehr gelungene Büste aus Erz, eine Nachbildung derjenigen, welche Professor Wolff für das Grabdenkmal Diesterwegs auf dem Matthäikirchhofe in Berlin hergestellt hat, steht, mit dem Antlitz der Stadt Mörs zugewendet, auf einem hohen Sockel aus rothem Sandstein, auf dem die Zahlen 1820—1832 eingegraben sind, die Zeit der Wirksamkeit Diesterwegs in Mörs angebend. Das Ganze, auf einer Erhöhung stehend, passt vortrefflich zu der Umgebung; mit einem Worte: Das Denkmal ist gelungen und eine wahre Zierde der Stadt. „So war er!“ hörte man von allen sagen, welche ihn im Leben gekannt.

Nachdem die Seminaristen noch einen Gesang vorgetragen, sprach der älteste Sohn Diesterwegs tiefgefühlte und zu aller Herzen dringende Worte des Dankes im Namen der Familie des Gefeierten. In vielen Augen sah man Thränen, als er an die Abschiedsrede seines großen Vaters, gehalten im Frühling 1832, erinnerte und aus derselben die innigen Worte des Segens über die gute Stadt Mörs vorlas. Hierauf erfolgte die Übergabe des Denkmals an die Stadt Mörs durch Lehrer Hufschmidt aus Halver in Vertretung seines Vaters, des durch Krankheit verhinderten Lehrers Hufschmidt in Unna. Zum Schlusse nahm Herr Bürgermeister Kautz das Wort und sprach namens der Stadt Mörs den Stiftern des Denkmals und dem Comité herzlichen Dank aus für das schöne Geschenk, welches sie der Stadt in diesem Denkmale gemacht. Er ermahnte in ergreifenden Worten die Versammelten, in des Gefeierten Fußtapfen zu treten und seine Bestrebungen nach Kräften zu fördern. Zugleich versprach

Digitized by Google

er im Namen der Bürgerschaft der Stadt Mörs, das Denkmal als ein heiliges Vermächtnis für alle Zeiten zu schützen und zu bewahren. Zwei Enkel des Gefeierten, Söhne des Sanitätsraths Diesterweg von Wiesbaden, hielten während der Feier, an den Stufen des Denkmals stehend, zwei prachtvolle Kränze und legten diese nach Beendigung der Feier am Denkmale nieder. — Unter den Klängen der Musik bewegte sich nun der Zug zum Gasthof Bruckschen, wo ein Festmahl etwa 60 Personen bis zum Abend vereinigte. Toaste der verschiedensten Art belebten die Gesellschaft. Langenberg brachte das Hoch auf den Kaiser aus. Diesterweg habe — so begann der Trinkspruch — Deutschland eine große Zukunft verheißen, aber er habe, da er 1866 uns so plötzlich entrissen wurde, nur die Morgenröthe des neuen Deutschland, nicht aber die deutsche Einheit, welche er schon in seiner Jugend ersehnt, geschaut. Er sei ein durch und durch patriotischer Mann gewesen, was durch seine Aufsätze über Nationalerziehung und Patriotismus bezeugt werde. Wir, die wir die Träume unserer Jugend in Erfüllung gehen sahen, haben gerechten Grund, des Mannes zu gedenken, welcher heute die deutsche Einheit darstellt. Das sei der Kaiser. Jubelnd stimmte die Festversammlung in das ausgebrachte Hoch ein, und stehend wurde die Kaiserhymne gesungen. Dann toastete Neerforth aus Vennickel bei Mörs, einer der jüngsten Mörser Schüler Diesterwegs, auf die Familie Diesterweg. Dr. Diesterweg aus Ebendorf bei Magdeburg sprach den Dank der Familie aus, die sich durch das Denkmal sowie durch die ganze Feier hochgeehrt fühle. Herr Stadtschulinspector Dr. Diesterweg aus Berlin brachte der Stadt Mörs und ihrer braven Bürgerschaft ein Hoch. Der erste Beigeordnete der Stadt, Apotheker Henckell, dessen verstorbener Vater zu den ersten Schülern Diesterwegs gehört hatte, wünschte den noch lebenden Schülern Diesterwegs einen freundlichen Lebensabend. Von den übrigen Toasten erwähnen wir nur noch den Böhme's auf den ältesten noch lebenden Schüler, Böckmann, und denjenigen des Rectors Bartholomäus in Hamm auf den ältesten noch lebenden Collegen Diesterwegs, den Musikdirector Erk. Jedem wurde ein telegraphischer Gruß übermittelt.

Schon am Morgen des Festtages waren viele Glückwunschschreiben und Telegramme eingegangen, zu denen während der Tafel immer neue kamen. Sie alle namhaft zu machen, würde zu weit gehen, einige aber glauben wir doch erwähnen zu müssen. Der Seminardirector a. D. Zahn, Nachfolger Diesterwegs in Mörs, wünschte dem Feste den besten Verlauf und bleibenden Segen für die Volksschule. Ein Schreiben des Magistrats in Siegen, welchem drei Photographien des Geburtshauses von Diesterweg beigefügt waren, sprach den Dank der Stadt Siegen aus für die Ehre, welche ihrem großen Mitbürger erwiesen worden. Außerdem gedenken wir noch der Zuschrift des Diesterwegvereins in Wien und der „Telegramme vom Lehrerverein Concordia im Fürstenthum Birkenfeld und von Meyer in Lübeck. Eine Menge von Gedichten waren eingegangen, konnten aber leider nicht zum Vortrag kommen, da für viele Festgenossen die Stunde der Abreise gekommen war.

Das Fest war in der herrlichsten Weise verlaufen, von keinem Misston getrübt. Jeder Theilnehmer wird gehobenen Herzens die Mauern der gastlichen Stadt, die so vieles zum Gelingen des Ganzen beigetragen, verlassen haben.

Verantwortlicher Redacteur: M. Stein. Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.

Digitized by Google

# Die Individualität und ihr Einfluss auf Erziehung und Unterricht.

*Von Rector* ***Fr. von Werder-Esens.***

„Das Kind ist zu einem hohen Grade von Anschauungs- und Sprachkenntnissen zu bringen, ehe es vernünftig ist, es lesen, oder auch nur buchstabieren zu lehren", sagt Pestalozzi und schließt daran die Forderung an die Erzieher: „Erweitert den Kreis der Anschauung eurer Kinder immer mehr!" Und in der Einleitung zur „Abendstunde eines Einsiedlers" stellt Pestalozzi als Ausgangspunkt aller Erziehung und alles Unterrichts die Aufgabe hin: „das Wesen der Zöglinge zu erforschen". Dadurch bezeugt der Altmeister, dass die Erziehung Kenntnis des Geisteslebens voraussetzt, als dessen eine Seite die Individualität zu betrachten ist. Den Begriff derselben klar zu legen und ihren Einfluss auf Erziehung und Unterricht nachzuweisen, soll im Nachfolgenden unsere Aufgabe sein.

Noch in jetziger Zeit hört man Klagen von den Lehrern, dass die Erziehung und der Unterricht nicht immer, auch bei redlichem Eifer und angestrengter Thätigkeit, den erwünschten Erfolg haben, und fragt man nach den Ursachen, so erhält man die Antwort: „Wer kann im Massenunterrichte auch nur annähernd den Forderungen der Pädagogik nachkommen?" Und während ein anderer erwidert: „Wenn ich nur die Dummköpfe hinaus hätte!" ereifert sich ein dritter über die vielen Ausartungen und bösen Streiche, mit denen er zu kämpfen hat. Ein vierter rühmt auch wol die Stadtschulen im Gegensatz zu den Landschulen mit den Worten: „Wenn meine Kinder auf einen anderen Boden gefallen wären, so könnte ich wol mehr erreichen." — So der Landlehrer. — Aber auch die Lehrer der städtischen Volksschulen bezeugen mehr oder minder den unbefriedigenden Erfolg ihrer Bemühungen; und wenn wir einen Blick in die höheren Schulen werfen, in welchen doch meistens die Mängel und Übelstände, welche ein frohes Gedeihen der Volksschule hindern, wegfallen, so werden wir erkennen, dass sich auch hier im Verhältnis zu den Forderungen ein Rückstand ergibt. Ja, öfters hört man auch solche



Digitized by Google

Lehrer, die nur wenige oder sogar nur einen Schüler zu unterrichten haben, über den zu langsamen Fortschritt des kindlichen Geistes klagen. Daraus ergibt sich, dass der kindliche Geist sich nicht so leicht formen lässt wie Thon und Wachs, sondern dass die Individualität eine Kraft ist, welche bald hemmend bald fördernd die Bildung beeinflusst, so dass wir nicht nur die Bildungsfähigkeit, sondern auch die Schranken der Bildsamkeit anerkennen müssen. Man kann sich hierbei auf folgende Erfahrungen berufen.

Gar mancher Schüler wird thatsächlich nicht, was die Erziehung bei ihm erstrebt hat. Diese Erfahrung bestätigt sich alle Tage von neuem. Man werfe nur einmal einen Blick in die Strafanstalten, und man wird staunen, dass so viele Menschen vom rechten Wege abgewichen sind; man lese mit Aufmerksamkeit die Zeitungen, und man wird finden, dass auch noch heute viele Menschen trotz guten Unterrichts und guter Erziehung vom Ziele der allgemeinen Menschenbildung abweichen. Das beweist nichts weniger als Mangel an Bildsamkeit bei dem Zögling; vielmehr möchte man hier der Erziehung die Schuld geben, wenn sie etwa Widersprüche in sich schloss oder ihre Mittel unzureichend waren, oder der Wille nicht ausreichende Kraft besaß. In vielen Fällen ist sogar die Ungeschicklichkeit des Lehrers in der Kunst der Erziehung wie in der Methodik Schuld daran, dass dem Schüler auch nicht das Leichteste gelingt. Und die Lehrer sprechen über sich selbst das Urtheil, die da sagen, dass einige ihrer Schüler sich auch die allereinfachsten Elementarkenntnisse in gewissen Fächern nicht erwerben können, weil ihnen dazu die Fähigkeiten fehlen. So sehen wir also, dass in gewisser Weise die Schranken der Bildsamkeit durch mangelnde Pflege und Fürsorge der Erwachsenen verschuldet werden. Aber auch bei einer treuen Fürsorge, beim Gebrauch der rechten Mittel, beim Eingreifen eines energischen, thatkräftigen Willens, bei der Ausführung eines wol erwogenen Planes und bei aller Geschicklichkeit und Kenntnis in psychologisch-methodischer Hinsicht müssen wir dennoch eine Grenze der Bildsamkeit, wie auf der andern Seite eine in der geistigen Natur und Begabung liegende Begünstigung der Bildung anerkennen. Denn die Kunst und der Wille des Lehrers mögen noch so weit reichen, der eine Zögling ist doch über einen gewissen Grad der Bildung nicht hinaus zu heben, auch wenn seinerseits die größten Anstrengungen gemacht werden, während ein anderer mit leichter Mühe bei demselben Unterrichte zu viel höheren Standpunkten sich erhebt. Und dazu tritt noch ein anderer Unterschied: der eine Schüler kommt mit

Digitized by Google

größerer oder geringerer Leichtigkeit an sein Ziel, während ein anderer nur mit großer Anstrengung und unter großen Schwierigkeiten annähernd das Ziel erreicht; ja derselbe Schüler kommt in einer Disciplin mit geringer Mühe weiter, während eine andere ihm viel Schwierigkeiten bereitet. So sehen wir denn, dass in der ursprünglichen Natur des Geistes oft Begünstigungen, oft Schranken der Bildung liegen, und das scheint zu bewirken, „dass in dem einen Fall ein größeres, in dem andern ein geringeres Maß von Bildung erreicht wird, und zwar bald mit geringerer, bald mit größerer Leichtigkeit und Kraftanstrengung."

Zu einem ähnlichen Resultate ist man auch noch auf einem anderen Wege gelangt. Die Erfahrung hat nämlich gezeigt, dass Kinder, welche unter gleichen Bildungseinflüssen aufgewachsen sind, sich dennoch verschieden entwickelt haben, so dass sogar bei Kindern von gleichen Eltern, ja bei Zwillingsgeschwistern, welche unter gleichen Lebensverhältnissen erzogen sind — wobei doch gleiche oder wenigstens sehr ähnliche Bildungsresultate sich ergeben müssten — dass auch bei diesen Kindern ganz ungleiche Resultate entstehen, und dass solche Kinder sich zuletzt auch außerordentlich verschieden zeigen. Diese Verschiedenheit entsteht also nicht durch ungleiche Verhältnisse, in welchen die Kinder herangebildet werden, sondern sie muss auf organischen Verschiedenheiten beruhen, welche einer bestimmten Thätigkeit günstig sind, und durch welche die Naturanlagen, die individuellen Anlagen, bedingt werden. Wenn man nun auch gesagt hat, dass das innere Leben des Zöglings ursprünglich keine feste Gestalt und Richtung hat, sondern erst durch äußere Einwirkungen ausgebildet wird, so muss man doch auf Grund dieser Erfahrung bekennen: „Der Geist muss schon vor der Geburt eine feste Bestimmtheit angenommen haben, die bei allen späteren Einflüssen bald hemmend bald begünstigend mitwirkt und zuletzt sogar an ihrem Theil über den Erfolg des ganzen Lebens entscheidet. Diese feste, ursprüngliche Bestimmtheit des Geistes nennt man nun Anlage, Naturanlage, Individualität, denn Gott hat, wie John Locke sagt, jeder Menschenseele ein eigenthümliches Gepräge eingedrückt, das nicht getilgt oder durch ein anderes ersetzt werden kann." Hiernach ist also die Individualität die natürliche, im Organismus begründete Anlage.

Diese Anlage erschöpft nun aber den Begriff der Individualität nicht. Man hat bemerkt, dass gewisse Arten sich zu benehmen, zu fühlen, zu denken, zu handeln sich bei den Menschen gleichbleiben vom frühesten bis zum spätesten Alter, dass also nicht nur gewisse



Digitized by Google

Züge, Eigenthümlichkeiten im menschlichen Körper bis in das späteste Alter bestehen bleiben, sondern dass auch constante geistige Züge sich an dem Menschen bemerkbar machen während seiner ganzen Lebenszeit; ja dass sich sogar diese Züge im spätern Alter immer mehr verstärken und deutlicher hervortreten. Und diese Erscheinung ist doch höchst merkwürdig. Denn der Mensch erleidet in seinem Leben die verschiedenartigsten Einwirkungen, sehr wechselvolle Schicksale treten an ihn heran und hinterlassen die mannigfaltigsten Eindrücke. Sein Vorstellungskreis, und mithin sein Denken, Fühlen und Wollen, seine Grundsätze und seine Bildung wechseln oft im stärksten Maße unter den Einwirkungen der Lebensverhältnisse, so dass man nicht glauben sollte, dass es constante geistige Züge gebe. Die Erfahrung aber lehrt dieses. Nach ihr bleibt eine jedem Individuum eigenthümliche Art zu denken, zu wollen und zu handeln während seines ganzen Lebens unter den verschiedensten Verhältnissen dieselbe und bildet den Grundzug des Charakters, ja dieser wird immer stärker unter den Einflüssen der Welt und tritt immer bestimmter hervor, so dass Goethe mit Recht sagen konnte:

„Es bildet ein Talent sich in der Stille,
Sich ein Charakter in dem Strom der Welt."

Der „Strom der Welt" kann die individuellen Eigenschaften wol bis zu einem gewissen Grade verdunkeln und verhüllen, aber schließlich brechen sie doch durch alle Hüllen wieder unveränderlich durch, und man erkennt immer, dass sie sich erhalten haben. An diesen Zügen erkennt man in späteren Jahren einen Menschen als denselben wieder, an ihnen erkennt ein Jugendfreund den andern wieder, wie verschieden sich auch ihre Bildung unter den Einwirkungen ihrer Lebensverhältnisse gestaltet hat, wie weit sie auch räumlich und zeitlich von einander getrennt waren.

Die Seele hat aber keinen ursprünglichen Inhalt nach John Locke's Grundsatz: Nihil est in intellectu, quod non prius fuerit in sensu. Der Inhalt entsteht also in der Seele erst durch das Leben, wenn auch zum Theil schon in dem frühesten Alter des Kindes und wird bedingt durch die Umgebung desselben, so dass er sich je nach den individuellen Daseinsverhältnissen verschieden gestalten muss. Denn jede Umgebung bietet eine gewisse Menge von Vorstellungen dar, die in anderer Umgebung nicht erzeugt werden; so entsteht für jedes Kind ein eigenthümlicher, aus der Umgebung entsprungener Gedankenkreis, und als nothwendige Folge entstehen hieraus eigenthümliche Phantasien, Gefühle und Strebungen. Hierdurch enthält die Anlage einen Zusatz,

Digitized by Google

welcher in den ältesten, aus der Umgebung im frühesten Kindesalter entspringenden Vorstellungen und den daraus sich entwickelnden anderweitigen bewussten Geisteszuständen von bestimmter Realität besteht.

Die Umgebung wirkt nun theils durch bestimmte Örtlichkeit, theils durch bestimmte Gesellschaftskreise. Es bilden sich also bei dem Kinde gewisse Züge einerseits durch Gestaltung des Aufenthaltsortes, in welchem es seine Jugend verlebt, anderseits wirkt aber auch das Leben der Menschen, deren Pflege es von frühester Kindheit anvertraut wird, bestimmend auf die Bildung seines inneren Lebens ein.

Zuvörderst erhält also das innere Leben des Kindes eine bestimmte Gestalt durch die Beschaffenheit seines Aufenthaltsortes. Denn das Geistesleben wird sich verschieden gestalten, je nachdem der Mensch auf einer Insel, oder auf einem Continente heranwächst, je nachdem er in Gebirgsgegenden oder in unabsehbaren Ebenen, unter einem heiteren Himmel oder in einer düsteren Landschaft seine Jugend verlebt. Selbst die Stadt, das Dorf, Haus und Hof, Straßen und Spielplätze kommen hier in Betracht und bewirken, dass in dem Gedankenkreise des Kindes qualitativ verschiedene Vorstellungen sich ausbilden, aus welchen dann wiederum eigenthümliche Phantasien und Geisteszustände hervorgehen. Wie verschieden müssen daher die Vorstellungen eines Kindes auf dem Dorfe und eines in einer Großstadt sein! Hier fehlen leicht die elementarsten Begriffe der Heimatkunde. Ein Haus gleicht dem andern und hebt sich darum nicht stark genug hervor, die Häuser stehen in zusammenhängenden Reihen, und es bildet sich deshalb bei dem Kinde nicht so leicht die Einzelvorstellung des Hauses. Hof und Garten existiren in Großstädten fast nicht, es fehlt an geeigneten Spielplätzen, die Kinder mitten in der Stadt sind von der freien Natur viel zu weit entfernt, die Erscheinungen drängen sich in zu großer Vielheit und Mannigfaltigkeit auf, wogegen auf der anderen Seite in gewisser Beziehung ein geisttödtendes Einerlei herrscht. Durch alles dieses wird die ursprüngliche Aufmerksamkeit für die Objecte der Heimat geschwächt und der Mangel macht sich nachher bei allen geistigen Processen fühlbar.

In ähnlicher Weise wirkt aber auch der Gesellschaftskreis auf die Entwickelung des kindlichen Geistes. Das Kind gehört einer besonderen Gesellschaft, einem besonderen Stande, einer besonderen Familie an. Die Nachbarn, die ersten Spielgenossen, die Confessionen, der öffentliche Verkehr, überhaupt alle Kreise, in denen es empor wächst, beeinflussen das Kind unwillkürlich. Die Folge davon ist, dass die Gewohnheiten, die in seiner nächsten Umgebung herrschen,

Digitized by Google

die Art des geselligen Verkehrs, feinere oder gröbere Sitten, Vorurtheile, welche sich in solchen Verhältnissen bilden, Überfluss des Reichthums und Mangel der Armut, dass alle diese Momente die Entwickelung des kindlichen Geistes begünstigen oder beschränken.

Nachdem wir nun gesehen haben, dass die Individualität sich auf die angeborene und erworbene Anlage gründet, so fragen wir jetzt: Welchen Einfluss hat die Individualität auf Erziehung und Unterricht? Die erste Forderung, die hier an den Lehrer herantritt, ist die: er soll die Individualität seines Schülers erforschen und dann nach dessen besonderen Fähigkeiten Erziehung und Unterricht einrichten. John Locke sagt: „Berücksichtigung kann die Individualität nur in der Privaterziehung, nicht in der öffentlichen Schule finden.“ Dies soll uns jedoch nicht abschrecken von dem Streben, die Individualitäten unserer Schüler festzustellen, es müssen nur um so größere Anstrengungen gemacht werden. Zu diesem Zwecke genügt nicht allein die genaue Beobachtung der Schüler beim Unterrichte und bei der Arbeit, wo der Wille des Kindes unter den Willen des Lehrers gebeugt ist, sondern der Lehrer muss die Kinder auch in den Freistunden und beim Spiel, wo sich ihre Eigenart am unbefangensten und am ungehindertsten zu erkennen gibt, aufmerksam beobachten. Das Spiel bietet viele Anhaltspunkte zur Feststellung der Individualität, und es sollte demnach viel mehr als bisher von den Erziehern gewürdigt werden. Der Lehrer beachte zuerst, ob das Kind spielt oder nicht. Ein nicht spielendes Kind ist eine bedenkliche Erscheinung, weil sich im Spiel das geistige Leben zuerst zu erkennen gibt. Der Lehrer wird dann auch erfahren, womit das Kind spielt, und welche Spiele es liebt; er wird besonders achtgeben auf die Art und Weise wie das Kind spielt und wird daraus auf dessen Charakter schließen können. Er wird dann auch in späterer Zeit, wenn die ernste Arbeit des Lernens begonnen hat, das Spiel nicht hindern, noch es dem Kinde durch Nichtachtung der Arbeit entwerten. Rosenkranz sagt hierüber: „Ohne Respect vor der Arbeit, welche die Autorität des Erziehers auflegt, entwertet man dem Zöglinge das Spiel; und ohne ihm Raum und Zeit zum Spiel zu gönnen, hindert man die Individualität des Zöglings, sich unbefangen zu erschließen und ihre Erfindsamkeit schöpferisch zu erproben.“ Drittens aber muss der Lehrer bei Feststellung der Individualität mit dem elterlichen Hause in Verbindung treten. Hier wird man auch einer Reihe von Miterziehern begegnen, welche auf das Kind einwirken und dessen Individualität mit bestimmen. Der Lehrer wird dann erfahren, dass die Gemeinsamkeit

Digitized by Google

der Lebensweise, der Sitten, der Urtheile und Vorurtheile eine Gleichartigkeit der Neigungen erzeugt, und dass die Eigenthümlichkeiten der Kinder zum guten Theil Wirkungen der Umgebung sind, welche das Kind schon beeinflusste, bevor es der planmäßigen Erziehung unterzogen wurde. Jedoch muss der Erzieher sich hüten, auf Grund unzureichender Erfahrungen eine feste geistige Bestimmtheit anzunehmen. Man ist sehr häufig geneigt, das Kind für unfähig zu halten, wo es nur größerer Anstrengung bedarf, um ihm eine Sache klar zu legen, ja die Beschränktheit des Geistes ist öfters erst eine Folge der falschen Methoden und der unrichtigen Behandlung der Kinder, wie wir schon oben gesehen haben. Jedenfalls muss die Individualität der Kinder stets respectirt werden, sofern sie mit dem Ziel der allgemeinen Menschenbildung harmonirt. Schleiermacher sagt darüber: „Die Erziehung kann die ursprüngliche Anlage nicht umgestalten, diese Bestimmtheit nicht völlig aufheben; sie hat daher die doppelte Aufgabe, den Einzelnen als persönliche Eigenthümlichkeit darzustellen und ihn auszubilden in der Ähnlichkeit mit dem größeren moralischen Ganzen, wozu er gehört.“ Daher soll der Unterricht von dem Anschauungskreise der Kinder ausgehen; denn was das Kind vor aller Erziehung ist, soll für diese der Ausgangspunkt sein, so dass also der Individualitätskreis der Keim ist, aus dem sich der ganze Mensch entwickeln muss. Darum stellt auch Niemeyer die Forderung: „Wecke und bilde jede dem Zöglinge als Mensch und als Individuum gegebene Anlage und Fähigkeit.“ „Standpunkt des Lebens, Individualbestimmung des Menschen“, so klingt es aus der „Abendstunde eines Einsiedlers“, „du bist das Buch der Natur. In dir liegt die Kraft und die Ordnung dieser weisen Führerin, und jede Schulbildung, die nicht auf Grundlage der Menschenbildung gebaut ist, führt irre.“

Der Lehrer soll sich stets der Individualität anschließen, wenn es der Erziehungszweck erlaubt; das ist oberster Grundsatz. Neben einer gleichmäßigen Leitung aller Schüler im allgemein Menschlichen hat also die Erziehung die Aufgabe zu individualisiren, also jedes Kind nach seiner Eigenthümlichkeit zu behandeln. Die Überfüllung der Schulclassen ist allerdings ein großes Hindernis für die Erreichung dieses Zweckes, und der Lehrer ist nur durch genaue Beobachtung und eingehende Menschenkenntnis dazu fähig.

Er muss an alle Schüler seiner Classe dieselben Forderungen sowol in sittlicher als auch in intellectueller Hinsicht stellen; die Höhe der Forderung richtet sich nach der durchschnittlichen Fähigkeit und Begabung der Schüler. Darum hat der Lehrer sich wol zu hüten,

Digitized by Google

das Tempo des Unterrichts zu Gunsten einzelner fähiger Schüler zu beschleunigen. Aber wie soll man dieselben beschäftigen? Während die Schwächeren noch mit der Einübung und Einprägung des Stoffes zu thun haben, hat der Lehrer die fähigeren Schüler zu freien Arbeiten, welche aber immer in demselben Gedankenkreise sich bewegen, anzuhalten. Der Lehrer hat aber auch mit Geduld und Billigkeit die Entwickelung der Schwächern zu beurtheilen und sie mit Liebe und Freundlichkeit anzuleiten. Wünsche, denen nichts entgegensteht, müssen berücksichtigt werden; und niemals darf man ohne Grund individuellen Neigungen und Gewohnheiten unschuldiger Art entgegentreten, muss ihnen vielmehr fördernd entgegenkommen. Niemals soll der Lehrer zu einer die Individualität untergrabenden Nachahmung nöthigen. Bei der mündlichen, sowie bei der schriftlichen Darstellung muss das Kind freie Hand haben und nach seiner Ausdrucksweise verfahren dürfen, weil sonst zu sehr das eigene Denken und Fühlen durch Phrasen erstickt wird. Überall hat individuelles Gepräge einen eigenthümlichen Reiz, einen nicht zu unterschätzenden Wert. Und die Erziehung hat darum schon in der frühesten Zeit des Kindes für die Befestigung aller guten Seiten der Individualität zu sorgen.

In den Elementarclassen hat der Lehrer die Aufgabe, durch Stoffe, die einen urnationalen Geist athmen, für die Entwickelung des nationalen Geistes zu sorgen; immer aber muss er sich dem kindlichen Anschauungskreise anschließen und vom Nahen zum Entfernten gehen. Alles Fremde und dem Kinde Entlegene muss auf seinen Heimatskreis zurückbezogen werden, auf sein engeres oder weiteres Vaterland; es ist auch nicht genug, dass das Kind das Fremde und Entlegene sich aneigne, es muss es auch durchdenken und nach seinen geistigen Anlagen und Fähigkeiten bearbeiten. Dies ist nur möglich, wenn in allen Fächern die Arbeiten und Übungen an die individuellen Anschauungen anknüpfen und so der Zögling in dem Gedankenkreise bleibt, der ihm jetzt angemessen ist.

Bei aller Berücksichtigung der Individualität darf der Lehrer aber nicht den allgemeinen Zweck der Menschenbildung vergessen. Die Erziehung darf daher den Zögling nicht ganz und gar seiner Individualität überlassen; der Mensch soll nicht, wie Goethe sagt, ein Narr auf eigne Hand werden, ohne von Mitwelt oder Vorwelt zu lernen. Darum hat der Lehrer wol zu prüfen und zu überlegen, welches Berechtigte in der Eigenart des Kindes er zu pflegen, welches Unberechtigte er zu unterdrücken hat; sein Bestreben muss immer dahin gehen, die Mängel der Anlagen seiner Zöglinge durch die Kunst

Digitized by Google

der Erziehung und durch die Weise des Unterrichts so weit auszugleichen, als möglich ist. Die Methode darf niemals zu einer Manier werden, was dann geschieht, wenn „über den Eigenheiten eines einzelnen Falles das Allgemeine aus den Augen verloren wird. Die schlimmste Art von Manier ist es aber, wenn über den Eigenheiten, Absonderlichkeiten, Liebhabereien der Individualität, über den Vorurtheilen des Standes, über den Einseitigkeiten und Beschränktheiten der Confession, der Nationalität, über den Particularismus der Stammesgemeinschaft das Allgemeinmenschliche und Allgemeinnothwendige vergessen oder versäumt wird.“ Daraus ergibt sich aber, dass die Erziehung in gewissen Fällen gegen den individuellen Geist auftreten, die Individualität nach verschiedenen Seiten hin bekämpfen muss. Hierbei muss der Lehrer aber genau prüfen, welches Eigenthümliche unveränderlich ist, und welches durch den Einfluss der Erziehung und des Unterrichts umgestaltet werden kann; er muss genau prüfen, wie weit er nachgeben darf, ohne die allgemeine Lebensbestimmung zu schädigen, und er muss auch wissen, von welchem Punkte an jener Individualismus zum sündlichen Eigenwillen ausartet.

Für die Maßnahmen der Zucht hat aber auch der Lehrer fleißig die Gemüthsbeschaffenheit der einzelnen Kinder zu prüfen. Bei einigen Kindern genügt ein Blick, um sie zur Aufmerksamkeit, Ordnung, Arbeitsamkeit anzutreiben, während bei anderen kaum Worte der ernsten Rüge und des Verweises dieses vermögen. Das eine Kind folgt willig, das andere ist eigensinnig und hartnäckig. Einige wachsen heran, den edlen Pflanzen gleich, und der Lehrer hat nur nöthig, ihnen „Nahrung der Weisheit“ zu bieten, und sie anzuhalten, sich nicht zu übereilen, auf dass sie nicht vor der Zeit ermatten; andere Kinder sind schwer von Begriffen, und der Lehrer muss sich herablassen zu ihrer Schwäche, sie ermuthigen und ermuntern, auf dass sie nicht muthlos werden.

Am meisten Fürsorge und Pflege bedürfen aber die Kinder der Armut und der Noth, weil sich bei diesen gewöhnlich die allerverwickeltsten und verworrensten Geisteszustände bilden. Der Lehrer muss bei diesen Schülern vor allen Dingen seine Ungeduld beherrschen und es wird seinem Berufe die rechte Schaffensfreudigkeit erhalten, wenn er öfters an das treffliche Wort Friedrich Rückerts denkt:

„Soll tragen mit Geduld dein Lehrling Lernbeschwerden,
So musst du Lehrer selbst nicht ungeduldig werden.
Denn Schweres hat zu thun der Lehrling wie der Lehrer,
Das leichter durch Geduld, durch Ungeduld wird schwerer.“

Digitized by Google

## Worin liegt der Kernpunkt aller Erziehung?

*Von* ***Friedrich Ascher-Leoben.***

Die Erziehung des Kindes ist ein so umfangreiches Gebäude, das Material zu dem großen Baue ist so vielfältig, das Gefüge mitunter ein so künstliches, dass man sich nicht wundern darf, wenn gewissenhafte Eltern, die ihre Kinder auf das Beste erziehen möchten, über die große, in ihren Augen kaum zu bewältigende Aufgabe erschrecken und, indem sie vergebens nach einem einheitlichen und einfachen Principe suchen, sich erfolglos abmühen.

Und doch lässt sich das ganze Erziehungsgeschäft auf einige wenige Grundsätze zurückführen, ja es gibt einen Cardinalpunkt aller Erziehung, der — wenn er als leitendes Princip nur immer festgehalten wird — fast ganz allein in natürlicher Folge zum Ziele einer sittlichen Erziehung führen muss. Man gelangt zu diesem Punkte, wenn man sich fragt, welche höchste Aufgabe sich die Erziehung stellen kann und soll. Soll sie blos einen trefflichen Menschen und Bürger heranbilden, oder soll sie mehr als das, soll sie auch einen glücklichen Menschen schaffen helfen, einen Menschen, der schon beim Eintritte in das selbstständige Leben die Elemente in sich trägt, die ihm jene sichere Beglückung verbürgen, die sich der Mensch dem äußeren Geschicke gegenüber in der eigenen Brust zu schaffen vermag? Und wenn dies als höchste Aufgabe erkannt und erfasst wird, welche anderen Elemente könnten es sein, die die Erziehung zu bieten hat, als jene, aus denen sich die nöthige moralische Kraft aufbaut, mit der allein sich dieser Zustand der Beglückung und Befriedigung erkämpfen lässt? Da hätten wir also den Cardinalpunkt aller Erziehung: die Erziehung zur moralischen Kraft. Die Elemente dazu sind: ein einfaches Wollen des Guten und Rechten und dazu als Zweites eine in Enthaltsamkeit und Selbstbeherrschung geschulte geistige Kraft, um auch zu können, was man will. Wenn die Erziehung beides dem jungen Menschen ins Leben mitzugeben vermag,

Digitized by Google

dann darf sie ihm auch das glücklichste Prognostikon stellen. Da von den beiden Elementen das zweite das weitaus schwierigere ist, so hat die Erziehung hierfür die größten Anstrengungen zu machen, und ein eigenes Studium darauf zu richten, den Zögling Enthaltsamkeit, Selbstverleugnung und Selbstbeherrschung zu lehren. Denn ohne Selbstüberwindung und Selbstbeherrschung gibt es kein kräftiges Wollen. Wie willfährig auch der Zögling der sorgsamsten Führung zum Rechten und Guten folge, wie bereitwillig er sich zeige, diesen Weg immer zu gehen: in den Lagen, wo es auf Bethätigung ankömmt, wird ihn die Kraft verlassen, wenn er nicht geschult ist in der Herrschaft über sich selbst. Mit dieser erst überwindet er seine Schwächen, sie allein macht ihn erst frei, hilft ihm Maß halten in allem und jedem, in seinem Wollen und Handeln; auf ihr beruht alle moralische Kraft. So kann man denn nicht umhin, hierin den Kernpunkt aller Erziehung zu erkennen; denn aus ihm keimen und sprießen dann die edelsten Blüten und Früchte der Erziehung; aus ihm erhebt sich der freie moralische Mensch, entwickelt sich der vollendete Charakter.

Der Gang, den die Erziehung hierfür zu nehmen hat, ist bald bezeichnet; er hält gleichen Schritt mit der Entwickelung des Kindes und macht alle Stadien von der ersten Gewöhnung zur Enthaltsamkeit bis zu der zur Gewohnheit gewordenen Selbstbeherrschung durch.

Merkwürdig ist es, dass schon die allerersten Kinderjahre eine Art Vorbereitung hiezu bieten. Sie liegt darin, dass gerade dem kleinen Kinde, das mit seinem ungemessenen Begehrungsvermögen nach allem verlangt, was ihm die Sinne reizt (es langt nach Messer und Schere, und hebt die Händchen zum Monde und möchte auch diesen haben), die meisten Wünsche versagt werden müssen. Das Kind erfährt dadurch schon in frühester Zeit eine häufige Beschränkung seines Verlangens, lernt ein Verweigern seiner Wünsche ertragen. Wenn dies auch noch gedankenlos und ohne Bewusstwerden geschieht, erleichtert es dem Erzieher doch das Geschäft, wenn er alsbald bemüssigt ist, auf Grund des Gehorsams die Selbstverleugnung des Kindes aufzufordern. Hiemit fängt aber schon die eigentliche Schulung zur Selbstbeherrschung an. Das Kind unterdrückt nun aus Gehorsam (sei dieser durch Güte oder Strenge zuwege gebracht) seine Wünsche und lernt sich dem Willen des Erziehers unterwerfen. Nun, wo der eigentliche Bau der Erziehung nach allen Richtungen auf dem festen Grunde des Gehorsams beginnt, werden die Anforderungen an die Selbstverleugnung und die Übungen darin immer gewählter und empfindlicher. Der Erzieher hat die Anlagen und die vorherrschenden

Digitized by Google

Triebe des Kindes erkannt, und verfolgt mit aufmerksamen Augen die Neigungen, die aus den letzteren hervorgehen. Indem er die guten fördert, die schlimmen zu hemmen sucht, findet seine Kunst immer Gelegenheit, den doppelten Zweck zu verfolgen: den Gehorsam des Kindes einerseits zur Erreichung guter Eigenschaften zu nützen, andererseits aber blos als Mittel zur Übung in Selbstverleugnung und Enthaltsamkeit zu gebrauchen. Noch appellirt er nicht an ein freies Wollen des Kindes, sondern fordert blinden mechanischen Gehorsam von dem noch einsichtslosen Wesen, und begnügt sich damit, das Kind zu lehren, diesen Druck zu ertragen, der nur ein Vorläufer ist des Druckes, den das Kind einst als erwachsen aus eigener Kraft zur Bemeisterung seiner selbst auszuüben haben wird (dass die Praxis des blinden Gehorsams mit Vorsicht und mit Maß geübt werden muss, versteht sich von selbst; der Freudigkeit der Kindesnatur darf kein Eintrag geschehen).

Der Übergang vom blinden Gehorsam zu dem zweiten Stadium des Gehorsams, zu dem aus Einsicht (ungefähr zur Zeit, wenn das Kind anfängt, Lehre und Unterricht zu genießen) ist auch zugleich der Übergang zu einer dem Kinde mehr zum Bewusstsein und zum Verständnis gebrachten Enthaltsamkeit. Der ganze Zuschnitt des Lebens sei auf Einfachheit, Abhärtung und Mäßigkeit gerichtet; Luxus, verfeinerte Lebensweise, außergewöhnliche Vergnügungen seien nur gestattet, gleichsam um sie zu kosten, und um sie dann leichten Muthes wieder entbehren zu können. Für die Enthaltsamkeit soll eine Art Ehrgeiz im Kinde geweckt werden, das ist der rechte Standpunkt; dann wird es auch nicht fehlen, dass das Kind in dem Maße als es an Einsicht gewinnt, auch selbstständige Proben von Enthaltsamkeit abzulegen vermag.

Auf diese selbstständigen Proben ist mit der Zeit das größte Gewicht zu legen. Denn alles Mühen des Erziehers, seinen Zögling Enthaltsamkeit zu lehren, wäre vergebens, wenn dieser sie nicht selbstständig bethätigen könnte. Enthaltsamkeit muss man sich ja selbst auferlegen können. Für die ersten Versuche solcher Proben müssen Zeit und Gelegenheit besonders gut gewählt werden, um des Erfolges sicher zu sein; denn das Gelingen der ersten Versuche gibt dann den Muth zu weiteren. Die ersten Versuche müssen daher geschickt geleitet werden. Der Anlass dazu kann immerhin vom Erzieher gewählt, die nöthige Anregung immerhin gegeben werden, die Ausführung aber muss ein freiwilliger Act und ganz das Verdienst des Zöglings sein. Auch verschlägt es nichts, wenn dieser sich anfangs vielleicht durch

Digitized by Google

ein etwas unlauteres Motiv zur Ausführung bestimmen lässt, allenfalls durch den Hintergedanken, damit anderweitigen Gewinn zu erreichen; wenn nur die momentane Entsagung, die er sich auferlegt, eine empfindliche ist, und der Act der Selbstüberwindung freiwillig vollzogen wird. Mit der Zeit kann man ja zu immer reineren und verdienstvolleren Proben schreiten. Hat der Zögling nur einmal seine junge Kraft messen gelernt im Kampfe mit seinen Begierden, und das wolthuende Gefühl der Befriedigung einmal gekostet, das man nach jedem Siege über sich selbst empfindet, so wird er immer williger für neue Versuche werden.

Wie dann dieser Weg zur Selbstbezwingung durch weitere gut geleitete Übungen geradehin zu verfolgen ist, bis endlich dem Zöglinge eine gewisse Herrschaft über sich selbst zur Gewohnheit geworden ist, muss der Kunst des Erziehers überlassen bleiben. Doch sind es nur immer Übungen, die wol beitragen können zur Kräftigung des Willens, demselben aber nicht den eigentlichen Impuls zu geben vermögen. Die eigentliche Nahrung und Stärkung erhält die wachgerufene Kraft durch die edle geistige Bildung, die dem jungen Menschen zutheil wird, durch die Ablenkung von niederen sinnlichen Begierden und Einführung in das Reich des Schönen und Guten, vor allem aber durch die Begeisterung für Wahrheit und Recht, die ununterbrochen in die junge Seele gepflanzt werden muss. Denn die Begeisterung für Wahrheit und Recht ist es, die nicht nur das Unrecht an andern verabscheut, sondern der beste Schutz und Schirm für die eigene Reinheit der Seele ist. Sie ist es, die der moralischen Kraft jene Stärke verleiht, durch welche diese als Siegerin aus allen Conflicten hervorzugehen vermag. Der Mittel, diese Begeisterung zu wecken, gibt es so viele, und die Empfänglichkeit der Jugend für Begeisterung überhaupt ist so groß, dass es nicht schwer werden wird, die junge Brust durch Wort und That, durch Beispiel und Vorbild auch hierfür zu entflammen.

So stehen denn die Einsicht, das Wollen und die Kraft, das auch zu können, was man will, in engster Wechselwirkung. Als Resultat dieser Wechselwirkung ergeben sich die Grundsätze, entwickelt sich der Charakter.

Grundsätze und Charakter sind zwar erst die Attribute des erwachsenen Menschen; auch haben erstere eigentlich nur Wert, wenn sie aus eigener freier Überzeugung im Menschen entstehen. Aber Erziehung, Lehre und Beispiel können viel dazu helfen, dass der junge Mensch früher als sonst zu sittlichen Grundsätzen gelange.

Digitized by Google

Vielleicht auch, dass er zum Theil diejenigen freiwillig adoptirt, die er an seinem Erzieher verehren gelernt hat. Jedenfalls hat die Erziehung darüber zu belehren, wie nothwendig Grundsätze zu fassen sind, wie ersprießlich es sei, nach den wichtigsten Seiten des Lebens hin ein gewisses allgemeines Wollen festzuhalten, das eine Art Richtschnur oder Norm für unsere Handlungen im Besonderen abgeben kann.

In dem einheitlichen Gepräge dieser Grundsätze und in der kräftigen und consequenten Durchführung derselben liegt dann das, was man Charakter nennt. Ohne kräftiges Wollen gibt es keinen Charakter. Sind die Grundsätze sittlich, basiren sie auf Vernunft und Gewissen, so ist es auch der Charakter. Ein sittlicher Charakter ist aber die höchste Blüte edler Menschheit. Wird er auch je nach den leiblichen und geistigen Anlagen des Menschen nur mühsam erworben, und ist er auch erst das Ergebnis angestrengter und unausgesetzter Arbeit an sich selbst im Kampfe mit den Wechselfällen des Lebens, so ist er doch vor allem und zumeist das Resultat der Erziehung, die dem Menschen in der Jugend zutheil geworden ist. Nicht als ob von der Erziehung gefordert würde, in der ihr anvertrauten Jugend der Gesellschaft schon fertige Charaktere zu übergeben. Die Erziehung kann und soll den Charakter nur vorbereiten und zwar dadurch, dass sie die Jugend lehrt zu wollen, das Gute und Rechte zu wollen, es selbstständig zu wollen, nicht blos aus Gehorsam zu üben. Wenn es dem Erzieher gelingt, seinen Zögling auf den Standpunkt zu bringen, dass dieser selbst die Nothwendigkeit einsieht: wollen zu müssen, und er die Kraft dazu in ihm zu wecken vermag, dann hat er genug geleistet. Feuchtersleben sagt: „Ich muss wollen, ich will müssen. Wer das Eine begreifen, das Andere üben gelernt, der hat die ganze Diätetik der Seele.“ Denn in diesem: „ich will müssen“ liegt die Beherrschung des Selbst. Mit dieser Beherrschung ist aber der feste Grund zum Charakter gelegt, der auf der Bahn des einmal als richtig und sittlich Erkannten fortschreiten wird. Mit jedem Schritte, den er auf dieser Bahn thut, wird sich der Charakter mehr festigen. Je mehr Anlass ihm begegnet, Widerstrebendes zu thun, um sich im Guten zu erhalten, desto lebhafter wird die Freude an seinem Wollen, am Kampfe und am Siege in ihm werden, und desto fester und ruhiger wird er in sich werden. Die eigentliche Schule für den Charakter wird aber das Leben selbst sein. Die Wechselfälle desselben werden dem in die Welt Tretenden erst vollends die Gelegenheit zur Selbstprüfung (seiner Kräfte sowol wie

Digitized by Google

seines Wollens), zur Selbsterkenntnis und zur Erstarkung in der Tugend bilden. „Es bildet ein Charakter sich im Strom der Welt.“ Wie hoch dann auch die Wogen gehen mögen, er wird ein Fels in diesem Strome stehen und seiner Aufgabe als Mensch und Bürger dieser Welt gerecht werden; er wird aber hierin auch das größte dem Menschen zugemessene Glück finden: ein reines Bewusstsein und selbsterworbene Seelenruhe.

Digitized by Google

## Die Bedeutung der Lehrervereine in unserer Zeit.*)

*Von Dr. Friedrich Dittes.*

Geehrte Versammlung!

Mit Vergnügen bin ich der freundlichen Einladung gefolgt, heute in Ihrer Mitte zu erscheinen, weil es mir ein Herzensbedürfnis ist, Ihrem jungen Vereine auf seinem ersten Schritte Glück zu wünschen.

Seit es überhaupt Lehrervereine gibt, haben sich dieselben als äußerst wirksame Mittel zur Hebung und Förderung des Schulwesens erwiesen. Besonders wichtig werden Lehrervereine an Orten, wo eigenthümliche Schwierigkeiten der Schule entgegenstehen, worauf soeben Ihr Herr Obmann hingewiesen hat, und unter Zeitverhältnissen, welche dem Schulwesen eines ganzen Landes Hindernisse und Gefahren bereiten. Unsere Zeit ist nun allerdings im ganzen genommen der gedeihlichen Entwickelung der Schule, namentlich der Volksschule, nicht besonders günstig. Diese soll ein Ort der Ruhe, ein Asyl des Friedens sein. Sie kann nur gedeihen, wenn sie unbefangen, unbehelligt von fremdartigen Einflüssen, den ewigen Aufgaben der Bildung und Erziehung des Menschengeschlechtes nachgehen kann. Nun aber suchen in unserer Zeit die gegenwärtig schroffer denn je hervortretenden politischen Parteien auch die Schule zum Tummelplatz ihrer Bewegungen zu machen. Ferner treten confessionelle Forderungen, die man befriedigt glaubte, neuerdings wieder heftig hervor. Es kommen dazu die in solcher Schroffheit früher nicht bekannten nationalen Bestrebungen, welche gleichfalls den Frieden des Schullebens zu stören drohen. Dazu treten ferner die socialen Spannungen, die Gegensätze der Interessen der Volksclassen, der Berufsstände, insbesondere die schreienden Contraste zwischen reich und arm, so dass die Idee auftaucht, man müsse die allgemeine, einheitliche Volksschule fallen lassen

*) Vortrag, gehalten am 29. November 1882 zur Eröffnung des Lehrervereins im X. Wiener Gemeindebezirke.

Digitized by Google

und für die ärmeren Classen ein geringeres Ausmaß der Bildung festsetzen. Es greift der sociale Gegensatz hinüber auf die beiden großen Partien des Reiches, auf Stadt und Land, indem man auch hier nicht mehr den Satz gelten lassen will, dass es eine für alle Theile des Staates gleiche Grundbildung geben müsse, wenn auch mit unwesentlichen örtlichen Modificationen. — Kurz von allen Seiten sehen wir von außen her der Volksschule Schwierigkeiten, Hindernisse, Gefahren entgegentreten.

Dazu kommen aber noch Missstände, die in der Volksschule selbst gelegen sind. Es ist nicht zu verkennen, dass sich in ziemlich weiten Kreisen eine gewisse Verstimmung unserer neuen Volksschule gegenüber kundgibt. Es beruht diese Missstimmung auf mehrfachen Ursachen. Vor allem auf einer, die allenthalben, wo man an die Organisation der Volksschule geht, gleichmäßig vorhanden ist, nämlich auf der Thatsache, dass ja die menschliche Entwickelung, die physische wie die geistige und moralische, langsam von statten geht, weil es die menschliche Natur so will, und dass auch die Volksbildung diesen langsamen Gang einhält, einen ziemlich großen Zeitraum in Anspruch nimmt, und dass die Früchte der Volksschulthätigkeit nur sehr allmählich reifen, — wie König Friedrich II. von Preußen sagte, „erst in 30 Jahren wahrnehmbar werden". Das passt nun aber nicht in unsere Zeit. Heutzutage hat man zu allen Dingen zu wenig Zeit. Man will auf nichts warten, die Erfolge jedes Unternehmens sollen schnell hervortreten; das ist für die Volksschule ein ungünstiges Moment, weil selbst eine stetige, ausdauernde Arbeit erst in Jahrzehnten auf diesem Gebiete zu deutlichen Erfolgen führen kann.

Es kommt ferner noch hinzu, dass ohne Zweifel in der Durchführung des österreichischen Reichs-Volksschulgesetzes erhebliche Missgriffe gemacht worden sind, namentlich der, dass man den Gemeinden hin und wieder größere Opfer auferlegt hat, als unumgänglich nothwendig war, und dadurch eine Missstimmung selbst bei schulfreundlichen Elementen hervorgerufen hat. Diese Erscheinung trat namentlich bei der Herstellung der Volksschulgebäude und auch bei der inneren Ausstattung derselben zu Tage. Und diese Schullast musste in Österreich um so drückender werden — trotz der großen Bereitwilligkeit, welche von Seite vieler Gemeinden an den Tag gelegt worden ist —, sie musste den Gemeinden, Bezirken und Ländern um so drückender werden, als man in unserem Staate den ausnahmsweisen Versuch machte, den Grundsatz durchzuführen, der Staat solle und dürfe nichts thun, um den Gemeinden, Bezirken und Ländern die



Digitized by Google

Schullasten zu erleichtern. Das war ein Beginnen, welches in der Schulgeschichte einzig dasteht, und man konnte voraussehen, dass es keine guten Früchte tragen werde. Nirgends, wo man bisher von Seite des Staates die Volksschule organisirt, ihr Gesetze und staatliche Organe gegeben hat, nirgends hat man von Seite des Staates der Volksschule in einem solchen Falle die materielle Unterstützung verweigert. In allen deutschen Ländern, in England, Schweden, Dänemark, Holland, Frankreich, in der Schweiz u. s. w. leistet der Staat ganz bedeutende Beiträge zu den Schullasten, überall da, wo die Gemeinden, resp. die kleineren Theile des Reiches nicht die Mittel haben, um den Gesetzen nachzukommen. Nun, die in Österreich beliebte Verweigerung der Staatshilfe war ohne Zweifel ein höchst nachtheiliger Missgriff. — Es kommt hinzu, dass man bei Durchführung der achtjährigen Schulpflicht nicht die genügende Behutsamkeit an den Tag gelegt hat. Man hat die achtjährige Schulpflicht selbst an solchen Orten plötzlich eingeführt, wo man nur schwache Lehrkräfte hatte, welche nicht geeignet waren, die 8 Jahre fruchtbringend zu benutzen. Wenn man auf die alten Lehrkräfte, die binnen 4 oder 6 Jahren ihre geistigen Schätze völlig ausgegeben hatten, oder auf unreife Lehrkräfte, welche, wenn sie auch mehr Kenntnisse hatten, nicht selten den erforderlichen Takt vermissen ließen, wenn man auf solche Kräfte angewiesen war, dann hätte man etwas behutsamer mit der Durchführung der achtjährigen Schulpflicht sein sollen, weil ja die Enttäuschung, das Ausbleiben bedeutender Resultate zu einer Missstimmung führen musste.

Drittens ist ohne Zweifel dem fachmännischen Elemente in der österreichischen Schulreform weitaus nicht der genügende Spielraum geboten worden. Ich will mich heute über dieses Gebrechen nicht weiter verbreiten, halte es aber für eine ganz unbestreitbare Thatsache. — Wenn aus der Volksschule das werden soll, was man von ihr gehofft, so wird die Zukunft in dem erwähnten Punkte viel nachzutragen haben, d. h. aus der Lehrerschaft selbst viel mehr Kräfte zur Leitung, Beaufsichtigung und Organisation der Volksschule heranziehen müssen.

Sie sehen, Missstände zahlreicher Art, äußere wie innere, drücken unsere Schule. Dazu kommt noch ein großes Übel, das die Gesellschaft im ganzen, und daher auch die Schule trifft: das ist die täglich mehr und mehr fortschreitende Verarmung der Bevölkerung und des Staates mit ihr, wodurch die Aussicht immer mehr schwindet, dass für die Realisirung der Erziehungsideale in Österreich die nöthigen

Digitized by Google

materiellen Mittel beschafft werden können. Wir haben von unserem großen Reiche erst einen Theil mit Volksschulen versorgt, und heute ist es eine unbestrittene Thatsache, dass Österreich unter allen Culturstaaten nahezu die letzte Stelle einnimmt, wenn man auf die Volksbildung blickt. Nicht nur Deutschland, die Schweiz, die skandinavischen Staaten, Holland, sondern auch Frankreich und England sind heutigen Tages bezüglich der Volksbildung Österreich weit voraus.

Das zuletzt erwähnte Moment der Besorgnis, die fortschreitende Verarmung der Bevölkerung, ist besonders deswegen bedenklich, weil nicht nur die materiellen Mittel der Volksschule entgehen, sondern weil auch zu allen Zeiten der Niedergang des Wolstandes einer Nation der Vorbote des eintretenden Rückschrittes der Cultur war. Natürlich. — Die Armut führt nothwendigerweise zur Vernachlässigung der Geistesinteressen, weil ja einmal die menschliche Natur es so mit sich bringt, dass vor allem die physischen und dann erst die geistigen Bedürfnisse befriedigt werden müssen. Es stellt sich also infolge der Verarmung der Bevölkerung von selbst eine Art Reaction, eine passive Reaction ein, ein Stillstand in der Bildung, der auf diesem Gebiete, wo es sich ja um nachwachsende Generationen handelt, ohneweiters sich als Rückschritt zeigt. Auf diesem fruchtbaren Boden des unwillkürlichen Rückschrittes gedeiht dann vortrefflich die planmäßige, absichtliche, berechnete Reaction.

Es ist nun keinem Zweifel unterworfen, dass hie und da, in einzelnen Gesellschaftskreisen reactionäre Tendenzen sich bereits wieder kundgeben. Ich brauche darauf nicht näher einzugehen, da ich Ihnen neue Thatsachen nicht vorführen könnte.

Besser wird es sein, wenn wir zur Klärung der Situation und wo möglich zu unserer eigenen Beruhigung eine kurze Umschau halten, um zu erkennen, wie sich denn in früheren Zeiten und in anderen Ländern die Reaction auf dem Schulgebiete gezeigt hat. Wir werden dabei finden, dass zwar Wachsamkeit und Festigkeit erforderlich sind, um die rückgängige Bewegung des Schulwagens aufzuhalten, werden aber auch, denke ich, durch einen solchen allgemeinen Blick auf das Wesen der Reaction wenigstens die Beruhigung gewinnen, dass wir gegenwärtig in Österreich noch keineswegs in ägyptischer Finsternis begriffen sind, dass es vielmehr Zeiten und Länder gegeben hat, wo es weit schlimmer aussah als jetzt bei uns. Zur Muthlosigkeit haben wir noch keine Veranlassung.

Was denkt man sich überhaupt unter Reaction, namentlich auf dem Schulgebiete? Dem Wortlaute nach bedeutet es Rückbewegung,



Digitized by Google

— die Gegenrichtung gegen den Fortschritt, das Bemühen, die fortschrittliche Geistesbewegung zu hemmen, vielleicht veraltete Zustände wieder herzustellen. Wenn wir dem Grundgedanken, ich möchte sagen dem Vordersatze der Reaction Ausdruck geben wollen, so dürfte er in dem Ausspruche eines französischen Königs gefunden werden, welcher sagt: „L'État c'est moi!" „der Staat bin ich!" Denn hierin drückt sich eben die Meinung aus, dass jeder Wille, der in den Individuen, welche den Staat bilden, wurzelt, gebrochen werden könne durch einen einzigen maßgebenden Willen, wie er im absoluten Staate besteht. Natürlicherweise kann auch im absoluten Staate das Staatsoberhaupt nicht allein die ganze Bewegung der Geister überwachen, er braucht dazu Organe, Beamte, wie das auch im constitutionellen Staate der Fall ist; nun überträgt sich der Grundsatz: „der Staat bin ich!" — „der Gesammtwille hat in mir sein Centrum", — in den Zeiten der Reaction sehr leicht auf die Beamtenschaft. Die Beamtenschaft glaubt dann häufig: der Staat sind wir! — alles andere ist nur Object unserer Obhut, eine freie Bewegung darf nicht sein ohne unser Wissen und unseren Willen. Es kommt dann, wie es ja historisch ist, die Meinung zum Ausdruck: der Unterthanenverstand ist nicht imstande, sein Wol und die Mittel und Wege zur Förderung desselben richtig zu erkennen. Es kommt also die Theorie vom „beschränkten Unterthanenverstand" zur Geltung; es tritt das Streben zutage, alles zu überwachen, weil man Misstrauen hat, es könnte etwas gegen das Staatswol vorfallen. Namentlich zeigt sich dies auf dem Gebiete der Schule; ganz natürlich, weil ja das Gebiet der geistigen Bildung, also die gesammte Schule, von der Elementarclasse bis zur Universität, dasjenige Gebiet ist, wo die größte geistige Bewegung stattfindet. Darum werden namentlich die Schulen und insbesondere die Lehrerseminare in reactionären Zeiten einer sehr strengen Controle unterzogen. Hiervon ein kleines Beispiel. — Es ist Ihnen allen der verdiente Schulmann Ernst Hentschel bekannt, besonders durch seine Leistungen auf dem Gebiete des methodischen Rechenunterrichtes und des Gesanges; eine durchaus maßvolle Persönlichkeit. Dieser schrieb 1826 — er war Seminarlehrer in Weißenfels — an einen Freund: „Gott sei's geklagt! Die demagogischen Teufel spuken jetzt überall. Du kannst gar nicht glauben, wie drückend es für uns ist, dass man jetzt überall Feinde der öffentlichen Wolfahrt wittert. Wollen wir einmal mit den Seminaristen im Freien spielen, oder einen Ausflug unternehmen, oder beim Nachhausegehen vom Botanisiren ein Lied durch die Vorstadt singen, — es sieht alles

Digitized by Google

demagogisch aus, und Harnisch ist darin außerordentlich ängstlich.“ — Natürlich. Die Lehrerbildung wird in Zeiten der Reaction gering geschätzt und eingeengt, lediglich als eine mechanische Angelegenheit betrachtet, als Abrichtung, nicht als freie Entwickelung, basirt auf Überzeugung und Einsicht — sondern eben als Dressur, und zwar zu einem doppelten Zwecke: einerseits zur handwerksmäßigen Ausübung der Berufspflichten (man meint, zu denken habe der Lehrer gar nichts, er soll einfach nach dem ihm gegebenen Recepte sein Tagewerk verrichten), anderseits zu einem unbedingten, blinden Gehorsam, zur absoluten Unterwerfung unter seine Vorgesetzten in und außer dem Dienste. Auf eigentliche Berufsbildung legt man wenig Wert, weil man in reactionären Zeiten überhaupt die Bildung nicht liebt, und also auch nicht die Tüchtigkeit des Lehrers in seinem Berufe. Dem entspricht dann auch die Behandlung, die der Lehrer von Seite seiner Vorgesetzten erfährt. Diese ist in reactionären Zeiten immer eine herrische, barsche, geringschätzige; man beliebt da gewöhnlich den Ton einzuhalten, den ein strenger Corporal gegenüber einem ungeschliffenen Recruten für nothwendig findet. Aber nicht blos das. Weil man den Lehrer durchwegs und in jeder Beziehung in der Gewalt haben will, so erkundigt man sich (seitens der Vorgesetzten) um alles, was den Lehrer angeht; man will wissen, was er denkt oder nicht denkt, sagt oder nicht sagt, will oder nicht will, wer seine Verwandten sind, ob er Geld hat oder keines, u. s. f., — weil man immer eine Handhabe sucht, um an ihn heranzukommen und ihn zu gängeln. Das geht dann bis zur förmlichen Auskundschafterei, zur Spionage; man fragt die Lehrpersonen oft gegenseitig aus. Das hat weiter den Erfolg, dass ein gewisses Denunciantenthum sich herausbildet, dass einzelne Lehrpersonen sich beliebt zu machen suchen durch Zuträgereien, die oft auf Entstellungen hinauslaufen. Es hat das die weitere traurige Folge, dass das Vertrauen unter der Lehrerschaft, dass Offenheit und Collegialität schwindet, dafür aber Misstrauen platzgreift, Heuchelei und Verstellung hervortritt. Dieses führt dazu, dass sich viele vom öffentlichen Leben zurückziehen. Man sieht dies besonders im Verfalle der Lehrervereine in solchen Zeiten. Die Versammlungsorte werden leer, es harren nur noch wenige aus und diese wenigen haben zum Theil keinen Muth mehr, mit der Sprache herauszurücken. Sie denken sich: wer weiß, wie mein Wort gedeutet werden könnte, vielleicht ist doch ein Spion da, der mir's übel auslegt. Auf solche Weise müssen die Lehrervereine zurückgehen und sich zuletzt ganz auflösen. Selbst „allgemeine“ Versammlungen werden

Digitized by Google

schwach besucht und damit schwindet eines der besten Fortbildungsmittel für den Lehrstand.

Dasselbe zeigt sich auch im Niedergange der pädagogischen Blätter: sie verlieren an Abonnenten, namentlich wenn sie eine freisinnige Richtung verfolgen; denn die Lectüre der Lehrer wird überwacht; man fragt, welche Zeitschriften und Bücher sie lesen, man sucht dann den Lehrern die missliebige Lectüre zu entziehen und ihnen eine andere zu octroyiren, etwa ein amtlich hergestelltes Blatt, in welchem ihnen gesagt wird, wie sie denken, fühlen und handeln sollen. Es kommt dazu, dass auch der innere Wert der pädagogischen Blätter sinkt; denn gerade die frischesten Kräfte sehen sich am meisten überwacht und werden endlich eingeschüchtert, wenn häufige Confiscationen vorkommen. Sehr oft tritt dann der Fall ein, dass die Verfasser von Artikeln, welche Schul- und Lehrerverhältnisse zum Gegenstande haben, den Herausgeber bitten, ja nicht ihren Namen zu nennen; sie wollen anonym bleiben. Man muss diesen Wunsch auch erfüllen, denn die besten Lehrkräfte kämen sonst in Gefahr, aus ihren Posten verdrängt zu werden. — Natürlich sucht man die Lehrer in Zeiten der Reaction auch zu Dingen zu benutzen, die eigentlich nicht ihres Berufes sind, was namentlich in neuerer Zeit, seit der constitutionellen Ära, nicht selten vorkommt. Da werden die Lehrer besonders bei Wahlen als Agenten der Regierungspartei benutzt und persönlich dazu gedrängt, dass sie die „hohen Orts“ beliebten Candidaten auf ihre Wahlzettel schreiben. Es kommt selbst vor, dass die Herren Schulinspectoren die Lehrer wie Schafherden an die Wahlurne treiben, damit sie da einen Beweis ihrer „Loyalität“ geben.

Das sind, soweit ich es erlebt, die wesentlichsten Merkmale und Äußerungen der Reaction. Die letzte Spitze derselben tritt darin hervor, dass die Lehrer die Lust zur Fortbildung verlieren, weil auf die innere Tüchtigkeit kein Wert gelegt wird, und weil es ohnehin bei manchem die Bequemlichkeit der menschlichen Natur mit sich bringt, nicht mehr zu thun, als nothwendig ist. Der Trieb zur Selbstvervollkommnung sinkt auffallend und mit ihm auch die Tüchtigkeit in der Schule und jede Begeisterung für den Beruf. Das Endresultat ist dann natürlich ein unglückliches für die Volksschule selbst; sie geht rasch rückwärts.

Ich habe vor mir eine Abhandlung, welche aus der allerneuesten Zeit stammt und die vielleicht mancher der Anwesenden in einiger Zeit gedruckt lesen wird. Sie hat einen hochverdienten deutschen Schulmann zum Verfasser. Er schildert die Nachtheile, welche die

Digitized by Google

Schule selbst erfährt durch den Druck der Reaction auf den Lehrerstand, indem die Berufstüchtigkeit desselben zusehends sinkt. Er fußt bei seinen Darstellungen auf ganz bestimmten Thatsachen. Ich kann es mir nicht versagen, Ihnen aus dieser Arbeit schon jetzt eine kleine Partie mitzutheilen. Der Verfasser hat nachgewiesen, wie die neue Reaction den Verfall der inneren Schulthätigkeit herbeiführt und uns mit Wehmuth auf jene schöne Zeit zurückblicken lässt, wo der herrliche deutsche Pädagog Dinter einen maßgebenden Einfluss ausübte. Da fährt er fort:

„Dinter, Vater Dinter, kehre wieder! Wir brauchen Deinen Geist, Deinen Feuereifer, Deine Meisterschaft, Deine hingebende ideale Liebe für die Jugend, für das edle Werk der Erziehung und des Unterrichts. Mit kalten Revisoren, mit „Männern vom grünen Tisch" oder mit Inspectoren, die den Lehrer lediglich nach seinem politischen und religiösen Glaubensbekenntnis, womöglich nach dem Grade seiner hündischen Demuth und Gefügigkeit beurtheilen, kann uns nur schlecht gedient sein. — Dinter schläft und die Zeit ist eine andere geworden. Es ist niemand da, der den tüchtigen Lehrer mit Freudenthränen umarmt und ihn seinen „lieben Sohn" nennt. Jetzt heißt es: Da tritt kein anderer für ihn ein, auf sich selber steht er da ganz allein. Solche Zeit ist freilich dazu angethan, den charaktervollen, tüchtigen Lehrer von den schwankenden und unbrauchbaren Elementen zu scheiden. Aber sie stellt dafür sehr schwere Aufgaben. Der rechte Lehrer muss verzichten lernen auf die Anerkennung seiner Arbeit durch das Publicum, auf die Anerkennung seiner Vorgesetzten, ja nicht selten auf die der eigenen Collegen. Das Publicum beurtheilt ihn nach dem Schein, nach Laune, nach vorgefassten Meinungen, verketzert nicht selten seine besten Bestrebungen; seine Vorgesetzten sind, bis auf wenige Ausnahmen, in der Lehrkunst Dilettanten, haben nur zu oft nicht einmal genügende theoretische Studien in der Pädagogik gemacht, um sich in ihrem Urtheile auch nur ein wenig über das von Laien erheben zu können; unter den Lehrern selbst begegnet er seinen besten Bemühungen gegenüber Gleichgiltigkeit und nur zu oft widerlich hochtönenden Phrasen. Wie kann er unter solchen Umständen sich die so nothwendige Berufsfreudigkeit bewahren? — Es gibt da nur ein Mittel: Strebe darnach, in deinem Berufe ein Meister zu werden; ordne alle deine Bemühungen, alle deine Studien diesem einen Ziele unter und schaffe dir so eine ideale Welt! Gib jeden Gedanken auf, von irgend jemand anerkannt, auch nur recht verstanden zu werden; gewöhne dich daran, das, was du als recht und gut

Digitized by Google

erkannt hast, lediglich um des Rechten und Guten, um des heiligen Ideals willen zu thun. Solch ein Streben wird dir die rechte Selbstachtung und damit die rechte Lebensstütze geben. Kannst du nur einen bescheidenen Grad von Meisterschaft erringen, so lerne dich bescheiden. Aber bedenke Rückerts schönes Wort: „Wenn die Rose selbst sich schmückt, schmückt sie auch den Garten.“ Sind dir höhere Gaben verliehen, so nimm thätig Theil an den Bestrebungen der Besten deines Standes; aber erwarte von deinen Ideen nicht augenblickliche Wirkung. Wirf sie, nach Schillers Wort, „schweigend in die unendliche Welt und hoffe, dass der ruhige Rhythmus der Zeiten die Entwickelung bringen wird.“

Nun, Sie sehen, dass sehr herbe Wahrnehmungen den Mann tief verstimmt haben müssen. Ich glaube auf Ihre Zustimmung rechnen zu können, wenn ich es ausspreche, dass wir derzeit in unserem Lande zu so trüber Auffassung der Verhältnisse noch keine Veranlassung haben, und eine derartige Resignation, wie sie in den citirten Worten zum Ausdruck kommt, eine Verzichtleistung auf Anerkennung von irgend einer Seite, von Seite der Eltern, Kinder, Vorgesetzten und Collegen, eine derartige Resignation wird von uns gegenwärtig noch nicht gefordert. Noch gibt es wackere Collegen, denen Sie Ihr Herz öffnen und mit denen Sie Ihre Gedanken offen austauschen können. Wir müssen auch anerkennen, dass das Bildungsbedürfnis und Bildungsstreben und daher die Wertschätzung der Bildungsmittel jetzt in weit größeren Kreisen Fuß gefasst hat, als vormals. Wir dürfen auch nicht verkennen, dass es überall eine Anzahl wirklich schulfreundlicher Männer gibt, die in Vereinen zusammentreten, um der Bevölkerung in Ihrem Streben nach Bildung unter die Arme zu greifen. Auch dieser Bezirk hat solche Männer.

Also, gar so düster sieht es bei uns bis jetzt noch nicht aus. Dennoch haben die Lehrer alle Ursache, dem drohenden Rückschritt mannhaft entgegenzutreten. Ein Hauptmittel, um die Lehrer oben zu halten, um das Sinken des Lehrstandes zu verhüten, sind die Lehrervereine. Ein solches Mittel wird auch der neue Verein sein, den Sie geschaffen haben. Er ruft allen Collegen und Colleginnen dieses Bezirkes zu: „Gebt den Sondergeist auf, hütet euch vor Vereinsamung, sammelt euch, schließt euch ans Ganze an, lebt im Ganzen, arbeitet mit dem Ganzen zu eigener Hebung und zur Hebung der Collegen!“ Hier sollen alle gemeinschaftlich, friedlich, offen für die Förderung der Schulinteressen und des Lehrerstandes eintreten. Es ist da auch die beste Gelegenheit, dass die Lehrkräfte sich selbst gegenseitig

Digitized by Google

kennen lernen, was sehr nothwendig ist. Denn erstens lernt man vor allen Diejenigen kennen, die nicht hieher kommen. Da werden Sie gleich wissen: auf die können wir uns nicht verlassen; wir werden sie künftig ruhig ihres Weges gehen lassen und, wenn sie sonst ihre Pflicht thun, ihnen alle Achtung erweisen. Für die Gesammtinteressen aber können wir sie nicht in Anspruch nehmen. — Sie werden dagegen auch Diejenigen kennen lernen, welche kommen. Sie werden ermessen können, wozu Sie diesen oder jenen gebrauchen, zu welchem Ehrenamte Sie ihn besonders verwenden können, und wenn, wie ich voraussehe, in Zukunft das fachmännische Element einen weiteren Spielraum erlangt, so werden Sie wissen, wer Ihres Vertrauens würdig ist.

Der Lehrerverein ist zweitens ein Ort der Sammlung, der Ruhe, der Zurückgezogenheit von den Tagesstreitigkeiten. Es ist nicht gut gethan, wenn sich der Lehrer zu viel in die Tagesfragen vertieft, besonders in die Parteikämpfe. Das muss unbedingt nachtheilig wirken. Es bringt ihn um die Gemüthsruhe und um die Unbefangenheit des Urtheils, und es müsste nothwendigerweise, wenn der Lehrer einen schroffen Parteistandpunkt einnehmen wollte, in einem Theile seiner Schulgemeinde, selbst bei den Eltern seiner Schüler ein Gegensatz gegen ihn hervortreten. Die Eltern würden sich öfter in Gegenwart ihrer Kinder gegen ihn aussprechen, der Lehrer würde einer Kritik ausgesetzt sein, die ihm nicht vortheilhaft wäre.

Der Lehrer soll nicht etwa seine Überzeugung unterdrücken, er soll theilnehmen an dem Schicksal des Volkes und an den Staatsereignissen; nur in ruhiger und objectiver Weise. Seine Hauptpolitik ist die Bildung der Jugend. Selbst in großen Principienfragen der Pädagogik braucht er nicht allzu eifrig vorzugehen. Es muss ja nicht jeder Lehrer ein Vorkämpfer werden; denn das ist immer gefährlich und mühsam, — vielleicht ruhmvoll, aber es führt oft zum Schiffbruch. Ein Lehrer, der in jungen Jahren steht, der noch viel wirken kann, handelt weder klug noch tugendhaft, wenn er der Welt seine Dienste entzieht, indem er durch Übereifer seine Stellung verscherzt. Wir wissen, dass viele große Bahnbrecher auf dem Gebiete der Volkserziehung in ihrem Lebenslaufe gescheitert sind. Denken Sie z. B. an Comenius, Pestalozzi, Graser, Stephani, Diesterweg. Sie stießen auf die Ungunst der allgemeinen Zeitverhältnisse, auf Gleichgiltigkeit der Bevölkerung, oder auf directe Reaction der Machthaber. Der Kampf zwischen Licht und Finsternis ist ja uralt. Wir ehren die Männer, welche sich im Dienste des Lichtes geopfert haben, denn ihre Verdienste sind unermesslich und unendlich. Aber diese Verdienste

Digitized by Google

kommen nur dann zur Verwirklichung, wenn hinter den Führern eine feste Garde steht, die in Berufstreue und Pflichteifer ihre schwere Aufgabe löst. Und dieser feste Kern muss von Seite der Lehrerschaft gebildet werden. Von bahnbrechenden Actionen aber gilt das Wort:

„Eines schickt sich nicht für alle,
Sehe jeder, wie er's treibe,
Sehe jeder, wo er bleibe,
Und wer steht, dass er nicht falle."

Jeder rechtschaffene Mensch wird für seine heiligsten Ideen unverrückt eintreten, wo sich Zeit und Gelegenheit bietet; aber nicht immer ist die rechte Zeit und Gelegenheit vorhanden. Sagt ja selbst der Stifter des Christenthums: „Seid klug wie die Schlangen, aber ohne Falsch wie die Tauben!" Behutsam, vorsichtig, kein tollkühnes Exponiren, keinen nutzlosen Schiffbruch! Die Lehrerschaft hat hauptsächlich damit zu thun, dass sie die Errungenschaften unserer Vorgänger, unserer Bahnbrecher bewahre, verwirkliche und verbreite, in ihrem Sinne wirke, im Sinne des Höchsten, was wir Menschen erzielen können, im Sinne der Humanität. Mit diesem Sinn für alles Große, Schöne, Wahre und Gute, welcher in Ihrem Vereine gepflegt und gehoben werden soll, namentlich durch die Einkehr in die besten Werke, welche auf dem Felde unserer Berufswissenschaft und unserer Nationalliteratur geschaffen worden sind, mit dieser humanen Richtung, die in jedem Lehrervereine vorherrschen muss, weil ja Menschenbildung das ewige Ideal der Lehrerschaft ist, mit dieser Richtung verträgt sich ganz wol ein anderes Moment: die Pflege des rechten Nationalsinnes, welche ebenfalls eine Aufgabe Ihres Vereines ist. Bei jedem Lehrer handelt es sich um die Bildung der Kinder seines Volkes, und diese Bildung kann nicht anders, als durch nationale Culturelemente geschehen. Heil dem Volke, in dem Nationalität und Humanität vereinbar sind!

Wir Deutschen haben keine Ursache, das Hervortreten unseres Nationalsinnes zu beargwöhnen, da wir mit Recht behaupten können, dass in den besten Männern unseres Volkes gerade die Humanität zur schönsten Blüte gelangt ist. Wenn wir die Leistungen unserer großen Denker, Dichter und Meister auf allen Gebieten der Kunst und Wissenschaft ins Auge fassen, erkennen wir den unermesslichen Schatz, den die Menschheit ihnen verdankt. Und dass wir darauf stolz sind, dass wir diesen Schatz wahren und uns gegen jede Herabsetzung wehren, das darf uns niemand verargen. Ich brauche darüber an dieser Stelle kein

Digitized by Google

Wort zu verlieren. Der deutsche Lehrer müsste das Edelste verleugnen, wenn er nicht begeistert wäre für die nationale Sache. Und in ihr, in dem Vermächtnis unserer großen Vorfahren, in dem Schatze unserer Nationalbildung, findet zugleich auch jeder Lehrerverein den besten Quell der Fortbildung. Ohne solche Fortbildung müsste die Tüchtigkeit des Lehrers rasch und tief sinken. Die Begeisterung, die Mutter aller persönlichen Vollkommenheit, würde erlöschen und mit ihr jede höhere Auffassung des Berufes. Selbst in der Berufspraxis, in der Methode des Unterrichts müsste ein Rückgang erfolgen. Denn wer nicht mehr selbst etwas lernt, verliert die Geduld mit den Kindern, weil er vergisst, wie schwer es ist, sich etwas geistig anzueignen. Darum ist die Selbstbildung sogar in methodischer Beziehung der Quell, aus dem immer aufs neue dem Lehrer Kraft entspringt.

In welcher Richtung die Fortbildung zu pflegen sei, darüber brauche ich Ihnen keine Rathschläge zu ertheilen. Ein Lehrerverein kann Jahrhunderte arbeiten, ohne je fertig zu werden. Hieraus entspringt zugleich die weitere Bedeutung eines Lehrervereines für die Hebung des Berufseifers, denn woher entspringt dieser? Doch aus der Einsicht, dass man einem guten Werke dient, und solche Einsicht kann dem nicht entgehen, der sich um seiner eigenen Fortbildung willen in die Werke der edelsten Geister versenkt. Und endlich, was ebenfalls in unserer Zeit wichtig ist, dient jeder Lehrerverein zur moralischen Haltung und Hebung des Lehrstandes. Im Kreise seiner Genossen sucht jeder seine bessere Seite zu pflegen, das Gemeine schweigt, und die innige Hingebung an die Hochbilder alles menschlichen Strebens muss eine sittliche Kraft ausüben. Dies ist in unseren Tagen deshalb besonders wichtig, weil man bei dem Bestreben, die Volksschule zu drücken, auch sehr gerne an den Lehrern mäkelt. Man sucht sie herabzusetzen, wo sich nur Gelegenheit findet, um die Schule zu schädigen. Hierauf muss alle Achtsamkeit verwendet werden. Jeder Lehrerverein kann aber zur Wahrung des sittlichen Charakters und einer ehrenhaften Haltung des Lehrstandes vieles beitragen.

Ich kann hier nicht unterlassen, einen Ausspruch Diesterwegs zu citiren, welcher lautet: „Kein persönlicher Makel darf an uns haften, mit festen Augen müssen wir unseren Gegnern stets entgegentreten können. Mögen sie unsere Überzeugung angreifen und, wenn sie es vermögen, widerlegen; an unserem Charakter sollen sie sich stets vergeblich versuchen.“

Digitized by Google

Mit diesen Andeutungen glaube ich, geehrte Versammlung, die Wichtigkeit und Aufgabe eines Lehrervereines skizzirt zu haben. Und weil ich von der hohen Bedeutung eines solchen Verbandes überzeugt bin, begrüße ich mit Freuden diesen jungen Verein. So legen Sie denn getrost die Hand an den Pflug und streuen Sie hoffnungsvoll die Saatkörner einer besseren Zukunft aus. Wenn auch manches untergeht, ohne zu keimen: ein Theil wird aufgehen und tausendfältige Früchte bringen für das nachwachsende Geschlecht.

Und darum ein herzliches „Glückauf“ Ihrem neuen Verein!

Digitized by Google

## Zur Sprachenfrage.

*Von Prof. F. Mühr-Triest.*

Artikel XIX der österreichischen Staatsgrundgesetze spricht in unzweideutigen Worten die Gleichberechtigung aller in den im Reichsrathe vertretenen Ländern im Gebrauche stehenden Sprachen aus. Es ist ferner im Geiste der Zeit und wahren Humanität, dass man den Bestrebungen eines Volkes in seiner sprachlichen Entwickelung nicht nur keine Hindernisse in den Weg legt, sondern dieselben wohlwollend befördert. Aber für diese Humanität, für die Gleichberechtigung bestehen denn doch Grenzen. Oder sollte es jemandem, dem ein unparteiisches und leidenschaftsloses Urtheil noch nicht abhanden gekommen, beifallen zu behaupten, dass irgend eine Sprache in Österreich die Bedeutung der deutschen habe? Sie wird in Österreich von 8 Millionen, in Deutschland von über 40 Millionen Menschen gesprochen, die Millionen Deutschen ungerechnet, welche über den Erdkreis zerstreut sind. Wo sind in unserem Vaterlande andere 8 Millionen, welche einer einheitlichen Schriftsprache sich bedienten? Denn der Czeche versteht den Slovenen, der Pole beide schwer, sie haben keine einheitliche Schriftsprache, keine einheitliche Literatur. Zudem sind die Deutschen über ganz Österreich verbreitet, man findet deren, man mag hinkommen, wohin man will. Sie sind die Verkehrsmittel zwischen den Sprachstämmen Cisleithaniens. Hätte aber die deutsche Sprache keinen anderen Vorzug als den, dass sie die Schatzkammer alles menschlichen Wissens ist, so dass, wer Deutsch versteht, die Literaturen aller Länder und Zeiten, die wissenschaftlichen Werke aller Nationen benutzen kann: so würde sie sich schon dadurch den natürlichen Vorrang vor allen anderen gesichert haben. Und dieser natürliche Vorzug ist es, der ihr bei aller Anerkennung der Gleichberechtigung nicht benommen werden kann, der ihr gelassen werden muss, der sich nun und nimmer wegstreiten lässt.

Digitized by Google

Wenn man nun dem Deutschen nichts mehr einräumen will, als den andern in Österreich vorkommenden Sprachen, so begeht man einen Verstoß gegen die Natur und kann, wenn man eine künstliche Gleichheit herstellen will, dies nur mit Zwangsmitteln erreichen.

Es ist wol vollkommen gerechtfertigt, dass dem Volksschüler die Lehrgegenstände zunächst in seiner Muttersprache beigebracht werden. Aber es ist thöricht und zeugt von nationalem Vorurtheil, die deutsche Sprache von dem Unterrichte auszuschließen. Warum soll dem Slaven die Gelegenheit benommen sein, die im Verkehre so nützliche deutsche Sprache wenigstens in den Elementen kennen zu lernen, damit er sie dann im Leben weiter üben könne? Warum soll es nicht obligatorisch sein? Unverstand und Bequemlichkeit lehnen nicht selten auch die Erlernung der nützlichsten Dinge ab. In den gebildeten Classen sorgen wol die Eltern freiwillig dafür, dass ihre Kinder das Deutsche erlernen, die Verpflichtung ist also mehr eine Maßregel für die ärmern und weniger einsichtsvollen. Man kann nur staunen, wenn man manche Agitatoren sich so ereifern sieht und hört gegen den obligatorischen Unterricht des Deutschen an anderssprachigen Schulen, da doch häufig, ja in der Regel die Kinder in mehreren modernen Sprachen zugleich und zwar bereits in der zartesten Jugend unterrichtet werden. Wo übrigens kein moralischer, kein durch locale Verhältnisse gebotener Zwang obwaltet, da sieht man nichtdeutsche Schüler zahlreich in deutsche Schulen strömen. Hier in Triest besteht eine deutsche Knabenvolksschule und eine deutsche Mädchenbürgerschule. Gleich nach ihrer Eröffnung musste die erstere eine Succursale haben und beide, die Haupt- und die Succursalanstalt, kommen alle Jahre in Verlegenheit, Raum für die andrängende Schuljugend zu finden. Die Mädchenschule schreitet mit ihren Parallelen jährlich weiter und heuer ist die 5. Classe bereits in zwei Abtheilungen getheilt. Und das geschieht in einer Stadt wie Triest, die italienische Schulen zur Verfügung stellt, also den Unterricht in einer so hoch entwickelten und mit einer schönen Literatur ausgestatteten Sprache ertheilt. Und das geschieht, trotzdem an den beiden deutschen Anstalten ein jährliches Schulgeld von fl. 10 entrichtet wird, während die städtischen italienischen Schulen kein Schulgeld einziehen. Solche Umstände sprechen mit deutlicher Sprache!

Das Gymnasium hat den Zweck, den Schüler für die Universitätsstudien vorzubereiten. Es leuchtet somit ein, dass an diesen Schulen der wissenschaftliche Gesichtspunkt jedenfalls der wichtigste ist. Der Studirende soll also in einer Sprache unterrichtet werden, welche in sich die reichsten Elemente enthält, dessen Geist und Gemüth mit

Digitized by Google

Kenntnissen zu bereichern, zu bilden und zu veredeln. Und zwar soll er die Sprache, in der dies geschehen muss, gründlich und gut kennen. Denn sonst fehlt ihm die Ausdauer und die Lust, die entlegenen Quellen der Wissenschaft und literarischen Schöpfungen aufzusuchen. Er versinkt unvermeidlich in Oberflächlichkeit und Roheit. Soll also die Unterrichtssprache an den österreichischen Mittelschulen die deutsche sein? Man zeige mir, etwa die italienische für italienische Gegenden ausgenommen, eine geeignetere! Denn damit eine Unterrichtssprache auch die richtigen Resultate erzielen könne, muss sie selbst eine hohe Stufe der Entwickelung erreicht haben. Bevor dieses der Fall ist, muss sie sich bescheiden und an ihrer Ausbildung nach guten Vorbildern arbeiten. Oder brauchte es nicht Jahrhunderte, bis die deutsche Sprache sich der lateinischen ebenbürtig und endlich überlegen zeigen konnte? Erst nachdem sie eine gehaltvolle Literatur, eine von den größten Geistern auf allen Gebieten ausgebildete Form gewonnen hatte, setzte sie sich an die Stelle der früheren lateinischen Schulsprache.

Sollen also die slavischen Anstalten, die bereits bestehen, rückgängig gemacht, beseitigt werden und an ihre Stelle Anstalten mit deutscher Unterrichtssprache treten? Ein solcher Wunsch wäre thöricht, weil vollkommen vergeblich. Der Zweck meiner Zeilen ist nur der, auf die Nachtheile hinzuweisen, die in der Folge sich noch mehren können.

Man wiederholt immer und laut: die Unterrichtssprache soll die Muttersprache sein, dem Deutschen möge als Culturelement eine Stelle eingeräumt werden. Wer jemals an nichtdeutschen Anstalten gewirkt hat, weiß, wiewenig mit dem auch obligatorischen Unterricht des Deutschen erreicht wird; denn das Wort „obligatorisch" ist noch nicht gleichbedeutend damit, dass etwas gelernt werden müsse, etwas wirklich gelernt werde.

Die Kenntnis des Deutschen ist an Anstalten, wo es nicht Schulsprache ist, eine geringe, wo nicht Privatunterricht, die Familie oder der Umgang helfend und unterstützend eingreifen. Man macht diese Erfahrung seit langer Zeit und kann sie heutzutage besonders an Universitäten machen. Das sprachliche Zartgefühl, die Rede und Schrift mit gewissenhafter Ängstlichkeit und Genauigkeit zu pflegen, das Schamgefühl, sie zu verunstalten, weicht immer mehr einer sorglosen Ungenirtheit im Ausdrucke. Es handelt sich nur noch darum, Worte zu machen, um das Wie kümmert man sich nicht mehr viel.

Ist hingegen das Deutsche Schulsprache, so wird es vollkommener,

Digitized by Google

theils durch Theorie, theils durch die Praxis erlernt, während die Landessprache, z. B. das Slavische oder Italienische, durch den Verkehr im Orte, in der Familie eine ausgiebige Pflege erhält. Die Theorie in der Schule reinigt die Sprache von allfälligen Schlacken und führt mit Leichtigkeit zur Kenntnis der Literatur. Man macht hier in Triest täglich diese Erfahrung.

Man arbeitet von mehreren Seiten — es sind dies in der Regel sehr beredte und rücksichtslos energische Wortführer — dahin, auch die deutschen Gymnasien Krains zu slovenisiren. Man versucht es, dem Drängen der Nationalen nachzugeben, Parallelclassen mit deutscher und slavischer Unterrichtssprache auch in Krain einzuführen. Man will diese Parallelclassen bis zur V. des Gymnasiums fortführen. Und was wird dann sein? Werden die deutschen und slavischen Schüler dann vereinigt gleichen Schritt halten können? Mit nichten.

Im Küstenlande ist die Einführung dieses Systems bisher an dem Widerstande der Landesschulräthe gescheitert. Die Stadt Triest will und kann als Handels- und Weltstadt von dem Slovenischen nichts wissen. Die Triester haben genug andere Sprachen zu lernen, und sie, welche durch Schiffe mit den fernsten Meeren und durch Eisenbahnen mit den entlegensten Ländern verkehren, wissen mit einer Sprache nichts anzufangen, die höchstens ihr Gedächtnis beschweren, ihnen aber den Weltverkehr nicht erleichtern und keine für den gebildeten Handelsmann so wichtigen literarischen und sprachwissenschaftlichen Schätze zuführen würde.

Wir sehen somit, das Streben der kleineren Nationalitäten geht nicht aus der Natur der Verhältnisse, vielmehr aus einem eitlen Drange hervor, es den andern gleichzuthun, und wo nicht künstliche Mittel in Anwendung kommen, da werden ihre Fortschritte sehr gering sein.

Digitized by Google

# Der selbstständige Anschauungsunterricht.

*Von Seminarschullehrer* ***Chr. Hamann*** *- Hamburg.*

Motto:
„Die Anerkennung der Anschauung als des absoluten Fundamentes aller Erkenntnis ist der oberste Grundsatz des Unterrichts."

Es kann nicht meine Absicht sein, allgemeine Betrachtungen über einen Gegenstand anzustellen, über dessen Wert und Berechtigung heutzutage wol schwerlich irgend etwas Neues gesagt werden kann. Denn für alle Zeiten hat unser Altmeister Pestalozzi in dem als Motto gewählten pädagogischen Kernspruch das Wesen und die Bedeutung des Anschauungsunterrichts gekennzeichnet. „Die Anerkennung der Anschauung ist der oberste Grundsatz des Unterrichts," das heißt nichts anderes als: Der Unterricht soll stets und unter allen Umständen von der Anschauung ausgehen und zu Anschauungen führen. Folglich ist aller Unterricht rechter Art sowol hinsichtlich seines Ausgangs- als seines Zielpunktes Anschauungsunterricht; folglich ist dieser der allein berechtigte. — Neben dieser weiteren Fassung des Begriffes „Anschauungsunterricht" besteht indes noch eine engere. Unsere Schulterminologie bezeichnet bekanntlich mit diesem Ausdruck einen bestimmten Theil des deutschen Sprachunterrichts, nämlich denjenigen, vorzugsweise auf der Unterstufe gepflegten, welcher vorbereiten und den Grund legen soll zur Erreichung der beiden Cardinalziele alles Unterrichts in der deutschen Sprache: Übermittlung des Sprachverständnisses und der Sprachfertigkeit. Diesen doppelten Zweck erreicht der Anschauungsunterricht durch zwei Mittel:

erstens dadurch, dass er die vorhandenen Anschauungen und demgemäß den erworbenen Sprachbesitz reinigt und klärt;

zweitens dadurch, dass er neue Anschauungen und die ihnen entsprechenden Sprachformen übermittelt, also den Anschauungskreis erweitert, den Wortvorrath bereichert.



Digitized by Google

Dieses Zwiefache ist die Aufgabe, deren Lösung dem Anschauungsunterrichte i. e. S. obliegt. Wenn das, so erhellt daraus von selbst die Berechtigung, ja die Nothwendigkeit desselben.

„Aber", kann man mir entgegnen, „das in diesen beiden Sätzen Fixirte ist ja der Zweck jedes Unterrichtsfaches: was bedürfen wir dazu noch einer besondern Disciplin? Haben wir doch ohnehin eher zu viel, als zu wenig! Und wird nicht außerdem heutzutage jeder verständige Schreib-Leseunterricht in der Weise ertheilt, dass man überall von der Anschauung eines Bildes oder Gegenstandes ausgeht?"

In der That, solche Einwände, und sie werden bekanntlich von namhafter Seite erhoben, scheinen auf den ersten Blick nicht so gar unberechtigt zu sein und erfordern jedenfalls eine Widerlegung. Als Versuch einer solchen bietet sich auch das Nachfolgende den Lesern dar. Voraus sei bemerkt, dass der Verfasser an einem Orte und einer Lehranstalt wirkt, wo dem selbstständigen Anschauungunterrichte sein Recht gewahrt geblieben. Anders in Preußen, in dessen Schulen durch den Satz der „Allgemeinen Bestimmungen" vom 15. Octb. 1872: „Die Übungen im mündlichen Ausdrucke erfordern keinen abgesonderten Unterricht; sie bereiten vielmehr den Schreib- und Leseunterricht vor und begleiten ihn auf seinen weiteren Stufen" — diesem Gegenstande, soweit derselbe vorher als selbstständige Disciplin bestanden (was beispielsweise in Schleswig-Holstein bis zu der Annexion der Fall war), der frühere Charakter genommen wurde. Indessen darf uns natürlich das, was in dieser Beziehung jetzt zu Recht besteht oder nicht besteht, weniger kümmern als die Frage: Welche pädagogische Berechtigung müssen wir dem genannten Unterrichtsfach, als einer für sich bestehenden, selbstständigen Disciplin zuerkennen?

Unter den Anhängern des ausschließlich combinirten, mithin unter den Gegnern des selbstständigen Anschauungsunterrichts ist einer der hervorragendsten Seminardirector Dr. Kehr in Halberstadt. Was er in seinem bekannten und weitverbreiteten Buche „Die Praxis der Volksschule" über diesen Gegenstand sagt, ist folgendes:

„Ein isolirt stehender Anschauungsunterricht, neben dem der Sprachunterricht für sich bestehend einhergeht, ist weder im Wesen der Kindesnatur, noch im Wesen des ersten Unterrichts begründet. Aus diesem Grunde gibt es auch in unserer Unterclasse keinen gesonderten Anschauungsunterricht, sondern einen auf sogenannte Normalwörter gegründeten, vereinigten Sprech-Schreib-Lese-Gesangunterricht."

Vorstehende zwei Sätze enthalten alles, was Dr. Kehr hier in-

Digitized by Google

betreff seiner Stellung zu der Frage verlauten lässt.*) In der That recht wenig. Doch sehen wir uns dieses Wenige etwas näher an.

Zunächst, was bedeutet die Bestimmung: „Ein Anschauungsunterricht, neben dem der Sprachunterricht für sich bestehend einhergeht"? Nach meiner Auffassung kann und soll das so wenig geschehen, als etwa der grammatische oder literaturkundliche Unterricht neben dem Sprachunterricht einhergeht; denn auch der selbstständige Anschauungsunterricht ist ein Glied, ein organischer Theil des Sprachunterrichts. Das erhellt zur Genüge schon aus den oben gegebenen Begriffsbestimmungen. Auch Graßmann, dessen Hauptwerk: „Anleitung zu Denk- und Sprechübungen" als wahrhaft epochemachend und grundlegend auf dem Gebiete des Anschauungsunterrichts erscheint, bezeichnet denselben „als den ersten Sprachunterricht, welcher die Kinder mit den Dingen der Außenwelt, ihren Eigenschaften und gegenseitigen Verhältnissen bekannt macht und ihnen Gelegenheit gibt, darüber richtig, bestimmt und deutlich sprechen zu können." Dass aber Graßmann ein entschiedener Vertreter des selbstständigen Anschauungsunterrichts ist, bedarf kaum hervorgehoben zu werden. Auffallend erscheint es freilich, dass Kehr in seiner „Praxis der Volksschule", anstatt seine gegnerische Stellung in dieser für den Elementarunterricht doch außerordentlich wichtigen Sache näher zu begründen, sich damit begnügt, nur eine doppelte, kurz abweisende Behauptung aufzustellen, nämlich:

„Ein unabhängiger Anschauungsunterricht ist

1. nicht im Wesen der Kindesnatur,
2. nicht im Wesen des ersten Unterrichts begründet."

Dass dieser Kehr'sche Satz nicht etwa ein Grundsatz ist, wenigstens nicht insofern, als er keines Beweises bedarf, folgt sicherlich schon aus der Thatsache, dass namhafte Autoritäten auf pädagogischem Gebiete denselben nicht als richtig anerkennen. Vielleicht wäre es sogar möglich, dass selbst eine Nicht-Autorität — auf die Gefahr hin, sich zu „vermessen" — genau das Gegentheil behaupten könnte, also:

**1. Der selbstständige Anschauungsunterricht ist allerdings im Wesen der Kindesnatur begründet.**

Selbstverständlich soll nun dieser Satz nicht etwa als ein Grundsatz angesehen werden, umsoweniger, als ich der Meinung bin, dass

*) Anderswo hat Kehr sich ausführlicher, wenn auch wenig gründlicher vernehmen lassen. S. „Der deutsche Sprachunterricht im ersten Schuljahr" von Kehr und Schlimbach. VII. Aufl. S. 83.



Digitized by Google

derselbe sich beweisen lässt. Um hierzu wenigstens den Versuch zu machen, gilt es vor allen Dingen eine Frage zu beantworten, nämlich die: Welches ist das Kriterium für ein im Wesen der Kindesnatur begründetes Unterrichtsfach? Die Antwort lautet:

„Inhalt und Form des betreffenden Unterrichtsfaches muss das Kind interessiren, und es muss, indem es das kindliche Interesse erweckt, einen bildenden Einfluss in formaler wie in materialer Beziehung auf den Geist des Schülers ausüben."

Es gilt nun zu untersuchen, ob ein in unserem Sinne ertheilter Anschauungsunterricht dieser Cardinalforderung gerecht zu werden vermag. Was die erste Frage betrifft: „Vermag der selbstständige Anschauungsunterricht nach Inhalt und Form das Kind zu interessiren?" — so könnte ich mich vielleicht, um mir die Beantwortung möglichst leicht zu machen, damit begnügen, an die Erfahrung derjenigen Collegen zu appelliren, die — wie ich selbst — die Sache jahrelang „mit Ernst und emsigem Bemühen" getrieben haben. Indes — die Gegner haben auch — und zwar entgegengesetzte Erfahrungen gemacht. Hören wir nun Herrn Dr. Kehr selbst. Er sagt*):

„Vielleicht ist meine Antipathie gegen einen von den andern Unterrichtsgegenständen abgesonderten Anschauungsunterricht in dem Umstande begründet, dass ich in meinen Kinderjahren den sogenannten selbstständigen Anschauungsunterricht à la Denzel und Graßmann reichlich genossen" (man soll allerdings auch des Guten nie zu reichlich genießen!) „und mich bei den „Denkübungen" in einer Weise gelangweilt habe" (ja freilich, dann gehen die Denkübungen gar leicht in — „Schlafübungen" über!), „die mir diese Art des Unterrichts für immer zuwider gemacht hat; — vielleicht liegt der Grund auch darin, dass ich den „systematischen" Anschauungsunterricht als junger Lehrer selbst geübt, aber dabei (vielleicht infolge meines Ungeschickes) so wenig Erfreuliches geleistet habe, dass ich mich dafür absolut nicht begeistern kann etc."

Inbezug auf den letzten von ihm angeführten Grund seiner „Antipathie" deutet der geehrte Herr Verfasser selbst an, dass derselbe keinen Anspruch auf Stichhaltigkeit machen kann. Der „junge Lehrer" begeht ja, was jeder von uns bereitwilligst zugestehen muss, hundert Missgriffe, ehe er es zu irgend welcher Meisterschaft bringt und „Erfreuliches leistet". Überhaupt ist nach meiner Erfahrung gerade der junge Lehrer nicht der beste Elementarlehrer. — Ebensowenig aber

*) Der deutsche Sprachunterricht im ersten Schuljahre S. 83.

Digitized by Google

kann der erste Grund, dass nämlich dem Gegner des selbstständigen Anschauungsunterrichts in seiner Kindheit die Sache verleitet worden, als triftig anerkannt werden. Es ist eine alte Wahrheit, dass, wenn jemandem in der Kindheit eine Suppe — und wäre sie noch so gut — einmal gründlich versalzen worden ist, er sein Lebtag kein Gefallen an ihr findet. Andere haben, wie gesagt, andere, entgegengesetzte Erfahrungen gemacht. Viele, glaube ich, werden es mir mit Vergnügen bestätigen, dass ein ausschließlich auf angemessene Denk- und Sprechübungen abzielender Anschauungsunterricht die Kleinen nicht minder interessirt, als jedes andere Fach. Wenn du mit einem schönen Bilde oder irgend einem passenden Naturobjecte in der Hand vor sie hintrittst, wie glänzen da ihre Augen, wie beleben sich da die Gesichtszüge aller! Mit welchem Vergnügen erzählen sie dir, was sie selbst etwa schon von der Sache wissen! Wie gern und willig nehmen sie aber auch das Neue von dir an; wie freuen sie sich, dass ihre mangelhaften Vorstellungen berichtigt und vervollständigt werden, dass nach und nach ihre anfangs nur lallende, schwach stammelnde Sprache in correcteren und kräftigeren Lauten erklingt! Und wenn dann die Forderung an sie ergeht, Rechenschaft zu geben über das Erlernte, die einzelnen kurzen Resultatsätze zusammenzufassen und also zu zeigen, was sie schon wissen und können — wer unter uns hätte dann nicht oft zu seiner Herzensfreude es erlebt, mit welchem fröhlichen Eifer jedes sich vordrängt, wie jedes so gerne zeigen möchte, dass es bereits etwas leisten kann, wie eins das andere zu übertreffen sucht? Wer das gesehen und erlebt, gewiss, der weiß auch, ob dieser Unterricht das Kind zu interessiren vermag.

Doch abgesehen von der Erfahrung, der immerhin nur eine subjective Beweiskraft zuerkannt wird, ergibt sich für uns diese Gewissheit auch aus der Sache heraus. Das Kind selbst kommt dem Lehrer bekanntlich mit dem lebhaft empfundenen, wenn auch nicht klar bewussten Bedürfnis entgegen, die noch ungeordnete, verworrene Welt seines Geisteslebens klären und neu anbauen zu lassen, und auf geradestem, sicherstem Wege geschieht dies eben durch den unabhängigen Anschauungsunterricht. Dieser allein kann durch einen der Kindesnatur angemessenen systematischen Fortschritt Klarheit und geordnete Erkenntnis schaffen. Ich wage zu behaupten, dass nichts das Kind mehr interessirt als ein solcher Anschauungsunterricht, weil derselbe das dem kindlichen Geiste Naheliegende, die Kinderwelt selbst zum Object hat, ihn in dieser Welt heimisch zu machen sucht, damit er sich mit Bewusstsein in derselben bewege; weil dieser Unterricht

Digitized by Google

das Kind zu dem Interessantesten leitet, was überhaupt für den Menschengeist existirt: **zur Erkenntnis der Wahrheit.**

Aus dem Gesagten erhellt auch schon, dass ebenfalls die zweite Frage, ob ein in unserem Sinne ertheilter Anschauungsunterricht seinen bildenden Einfluss in formaler wie in materialer Beziehung ausübe, durchaus zu bejahen ist. Der Anschauungsunterricht leitet und übt die Schüler im logischen Denken, im correcten Sprechen; er bereichert ihr positives Wissen, indem er sie hineinführt in die Welt der Erscheinungen: also kommen beide Bildungsprincipien vollständig zu ihrem Rechte.

Die zweite These, welche der Kehr'schen gegenüberzustellen ist, lautet:

**2. Der selbstständige Anschauungsunterricht ist im Wesen des ersten Unterrichts begründet.**

Wenn das Wesen jedes, also auch des ersten Unterrichts darin besteht, dass derselbe auf der Basis eines berechtigten Unterrichtsmaterials die formale Bildung des Schülers erstrebt, so dürfte sich bereits aus dem Vorhergehenden der Beweis dieser Behauptung ungesucht ergeben. Indes bin ich auch der Meinung, dass sich ganz besonders aus dem Wesen des ersten Unterrichts die Berechtigung des selbstständigen Anschauungsunterrichts nachweisen lässt. Um hierzu den Versuch zu machen, gestatte ich mir, zunächst einen denselben Gegenstand behandelnden Passus aus der „Erziehungs- und Unterrichtslehre" von Dr. Fr. Dittes*) an diese Stelle zu setzen. Derselbe lautet: „Was das Kind bereits vor der Schulzeit aufgefasst hat, und was ihm während der Schulzeit vom Leben her zufließt, muss der planmäßige Unterricht reproduciren und gehörig zum Bewusstsein bringen, vergleichen und sondern, nöthigenfalls berichtigen; er muss es aber auch ergänzen durch Herbeiführung aller derjenigen Anschauungen, welche dem Kinde noch gänzlich mangeln und doch unentbehrliche Grundlagen der Erkenntnis sind. Daher ist es jedenfalls zweckmäßig, den gesammten Unterricht durch Anschauungs-, Denk- und Sprechübungen einzuleiten. Es wird denselben zwar neuerdings vielfach die Berechtigung auf eine selbstständige Behandlung abgesprochen, indem man meint, sie durch eine methodisch richtige Betreibung aller speciellen Unterrichtszweige ersetzen zu können. Dies dürfte aber schwerlich recht gelingen, wie schon daraus hervorgeht, dass es am Anfange des planmäßigen Unterrichts aus mehrfachen Gründen geboten erscheint,

*) III. Aufl. S. 83 u. 84.

Digitized by Google

den Wahrnehmungs- und Gedankenkreis, sowie die Sprachfertigkeit der Schüler einer möglichst vollständigen Revue zu unterwerfen. — Wenn Anschauungs-, Sprech- und Denkübungen nur gelegentlich und nur zu speciellen Zwecken angestellt werden, so ist keine Bürgschaft vorhanden, dass die wichtigsten allgemein menschlichen Grundauffassungen sämmtlich berücksichtigt, festgestellt, geordnet und sprachlich richtig bezeichnet werden, nicht aber blos etliche immer und immer wiederkehren." *)

Wir sehen also, dass auch dieser Schulmann einer selbstständigen Stellung des Anschauungsunterrichts das Wort redet, weil er eben als eine Hauptaufgabe des ersten Unterrichts die methodisch geordneten Anschauungs- und Denkübungen betrachtet.

Weiter noch als Dittes ging vor 50 Jahren Pestalozzi, welcher kurz und bündig erklärt: „Das Kind ist bis zu einem hohen Grade von Anschauungs- und Sprachkenntnissen zu bringen, ehe es vernünftig ist, es lesen oder auch nur buchstabiren zu lassen." — Mögen immerhin auch die äußersten Consequenzen dieses Satzes in unserer Zeit durch die seither sehr vervollkommnete Lesemethode modificirt werden, so bleibt derselbe nach unserer Ansicht doch insoweit in Kraft, als es nothwendig erscheint, dem ersten Schulalter **besondere Anschauungsstunden** zu reserviren. Eben weil der Anschauungsunterricht für die Fundamentalbildung so ungemein wichtig ist, was selbstredend auch von Kehr anerkannt wird, und weil das, was durch diese Disciplin erreicht werden soll, nicht Mittel, sondern Selbstzweck ist, eben deswegen müssen wir eine gewisse Anzahl eigner Stunden dafür haben und eben deswegen genügt es nicht, wenn der Anschauungsunterricht nur in Combination mit Lesen und Schreiben ertheilt wird. Lesen und Schreiben sind fürs Erste nur mechanische Fertigkeiten, die als solche ihrem Wesen nach mit dem Anschauungsunterrichte i. e. S. nichts gemein haben. Allerdings sollen auch diese Fertigkeiten nicht durch einen dürren, geisttödtenden Mechanismus, sondern auf anschaulichem, rationellem Wege übermittelt werden. Hier heißt es: der Lehrer soll das eine thun, aber auch das andere nicht lassen; er soll einen anschaulichen Schreib- und Lese-, daneben aber auch einen möglichst fruchtbaren Anschauungsunterricht ertheilen.

**Der selbstständige Anschauungsunterricht ist eine Nothwendigkeit!**

*) Vgl. auch Dittes, Methodik der Volksschule, S. 143.

Digitized by Google

# Fortbildungsschule und Leben.*)

*Von **Hugo Weber**-Leipzig.*

Indem ich mich anschicke, Ihnen einen Vortrag über „Fortbildungsschule und Leben“ zu halten, muss ich im voraus bemerken, dass sich derselbe enge an ein von mir herausgegebenes Lehr- und Lesebuch für Fortbildungsschulen anschließen wird. Ich glaube, durch einen solchen Anschluss am besten das Goethe'sche

„Grau, theurer Freund, ist alle Theorie
und grün des Lebens goldner Baum“

beherzigen zu können. Die zeitgemäßeste Frage der Pädagogik, die nach dem rechten Lehrstoffe, wird auf diese Weise eingehender berührt. Freilich, meine Erörterungen werden sich zunächst und zumeist auf die ländliche Fortbildungsschule beziehen. Ich hoffe aber, dass Sie mir diesen Umstand verzeihen werden, wenn Sie bedenken, dass allgemeine Erörterungen über Schulen zu keinem klaren Bilde von ihrer Aufgabe und Wirksamkeit führen, dass gerade bei dem proteusartigen Charakter der Fortbildungsschulen eine Species herausgegriffen werden muss, dass ich mich zufällig eingehender mit der ländlichen beschäftigt habe, dass mancher allgemeine, auch für städtische Fortbildungsschulen beherzigenswerte Gedanke sich dabei ergeben dürfte, und dass auf alle Fälle auch auf diese Streiflichter fallen. Und indem ich Sie heute einmal hinausführe auf das Dorf, erinnere ich Sie daran, dass das Dorf die Heimat der meisten unter Ihnen, die Stätte Ihrer Jugendzeit und fröhlicher Ferien- und heiterer Sommerfrischtage ist, dass von den Dörfern aus immer wieder frisches Blut in die Städte fließen muss, wenn diese nicht in Blasirtheit versinken sollen, dass wir alle ein Interesse daran haben, dass der Kern des Volkes, der auf dem Lande sitzt, körperlich und geistig frisch bleibe, sich sittlich hebe, wirtschaftlich gedeihe und zu diesem Zwecke in der rechten Weise gebildet werde.

Das Buch, auf das ich mich beziehen werde, betitelt sich: „Lehr- und Lesebuch für ländliche Fortbildungsschulen. Zugleich als Volksbuch herausgegeben“ (Leipzig, Klinkhardt). An die Bearbeitung desselben ging ich höchst ungern. Aus verschiedenen Gründen hatte ich mir vorgenommen, auf dem Gebiete der Lesebuchliteratur nichts mehr erscheinen zu lassen. Jedoch bei dem Übergange des mit Dr. Jütting herausgegebenen Lesebuches für Volksschulen an den jetzigen Verleger hatte ich, vielleicht allzurasch, versprochen.

*) Vortrag, gehalten im Leipziger Lehrerverein.

Digitized by Google

jenes Werk durch entsprechende Theile für Fortbildungsschulen ergänzen zu wollen. Dieses Versprechen musste ich wol oder übel einzulösen suchen. Dazu kamen noch ehrende Ermunterungen von anderer Seite. Gleichwol ging ich nur nach langem Zögern und mit vielen Bedenken an diese Arbeit. War sie doch für eine Schule bestimmt, die ihren Schwerpunkt und damit die nöthige Stabilität noch nicht an allen Orten gefunden hat und vielfach noch heute nach den geeignetsten Lehrstoffen und Lehrmitteln sucht. Zwar haben der vorzügliche officielle Lehrplan und Schriften wie „Der Unterricht in der sächsischen Fortbildungsschule" von Schulrath Grüllich dem Herumtasten vorläufig ein Ende gesetzt und Grundsätze, Gegenstände und Methode dieses Unterrichts klar vorgezeichnet, aber auch die Bestimmungen des allgemeinen Lehrplanes sind nach eigenen Worten desselben nur präceptive Vorschriften, Directivnormen, welche dem weiteren Entwickelungsgange des Fortbildungsunterrichts wol Ziel und Richtung geben, jedoch im einzelnen Falle die Bahn zu freierer Bewegung nach Maßgabe localer Verhältnisse und Bedürfnisse möglichst offen lassen. Es ist dies ein charakteristisches Zeichen von der weisen Einsicht der sächsischen Schulbehörde und zugleich ein dankenswerter Beweis des Vertrauens für die Lehrer, deren Ermessen man möglichst freien Spielraum lassen will, damit sie ihre Fortbildungsschulen den speciellen Verhältnissen ihres Ortes anzupassen vermögen. Damit ist aber zugleich eine Mannigfaltigkeit dieser Schulgattung gegeben, welche die Beschaffung einheitlicher Lehrmittel, unter denen ein zweckmäßiges Lesebuch in erster Linie stehen dürfte, außerordentlich erschwert. Daher erklärt sich wol auch, abgesehen von der Kürze des Bestehens dieser Schulen, der Umstand, dass das Gebiet der Literatur des Fortbildungsunterrichts noch eins von den wenigen ist, auf dem eher von einem Mangel als von einer Überfülle der Production gesprochen werden kann. Die Bedürfnisse dieser Schulen sind eben so verschiedenartig, die Schüler selbst so verschiedenwertig, vorbildliche Arbeiten noch so selten, dass vielen zu gefallen nicht nur schwer, sondern geradezu schlimm ist.

Zu dieser Schwierigkeit, in keinem Falle allen localen Bedürfnissen gerecht werden zu können, kommt noch eine andere, welche aus dem Mangel an übereinstimmender Auffassung des Zweckes eines Schullesebuches hervorgeht. Ich habe genug Gelegenheit gehabt, zu erfahren, dass die Lehrer schon an ein Lesebuch für Volksschulen, deren Aufgabe ziemlich klar ist, die widersprechendsten Anforderungen stellen, noch vielmehr muss dies der Fall sein da, wo es sich um die noch in voller Entwickelung stehende Fortbildungsschule handelt. Macht sich doch ohnehin gerade in der Lesebuchfrage ein merkwürdiges Auseinandergehen und Weiterfließen der Meinungen auffällig. Nicht nur die fortschreitende Wissenschaft, auch die wechselnden Strömungen im öffentlichen Leben geben hier Impulse. Ich selbst muss gestehen, dass ich die 1872 in der Preisschrift: „Die Pflege nationaler Bildung durch den Unterricht in der Muttersprache" ausführlich entwickelten Grundsätze vielfach im Laufe der Zeit modificirt habe und nicht mehr ganz aufrecht erhalte. Um aber das Auseinandergehen der Ansichten über den Zweck zu illustriren, will ich nur erwähnen, dass in unserem Heimatlande ein Lesebuch für Fortbildungsschulen erschien, das die Lectüre ganz auf das Gebiet der Literaturkunde hinüberlenken wollte und das den Schülern umflutende praktische Leben ganz übersah, und ein anderes, das wiederum die idealen Gesichtspunkte vollständig verleugnete,

Digitized by Google

obgleich es praktisch war bis zur Düngerstätte hin. Dass die Wahrheit mehr nach der Mitte hin liegt, hat die ziemlich allgemein erfolgte Einführung eines dritten gezeigt. Dieses vierte wollen Sie nur als einen Versuch betrachten, dem Ideale etwas näher zu kommen. Ist doch die Sache wichtig genug, um es zu rechtfertigen, dass mehrere Köpfe darüber nachdenken und die Lösung der Aufgabe versuchen.

Inbezug auf die allgemeinen Grundsätze kann ich mich kurz fassen. Sie resultiren aus der Auffassung der Fortbildungsschule als Erziehungsanstalt und dürften mit denjenigen, die im „Lehrplane" kundgegeben worden sind, im wesentlichen übereinstimmen. Das vorliegende Lesebuch sucht den dort ausgesprochenen Forderungen, dass „es den Geist der Schüler mit Wissensstoff, namentlich aus dem Gebiete der Realien, bereichern, religiös, sittlich, ästhetisch hebend und fördernd einwirken, neue, anregende Stoffe bieten, die poetische Literatur zur Pflege des Sinnes für das Schöne und Edle nicht hintenansetzen, den Lesetrieb, den Hauptquell der eigenen Fortbildung, anregen, die Lesefertigkeit heben und das Verständnis der Schriftsprache fördern müsse" möglichst gerecht zu werden, erhält aber dabei sein eigenthümliches Gepräge durch den Einfluss eines Grundsatzes, der zwar im „Lehrplane" bei der Stelle über das Lesebuch nicht mit besonderer Betonung ausgesprochen wird, wol aber sich durch den gesammten Lehrplan als rother Faden zieht. Es ist das alte „Non scholae, sed vitae discimus", das in der Fortbildungsschule sich noch weit mehr Geltung zu verschaffen hat als in der Volksschule, das hier geradezu das Leitmotiv sein muss, weshalb ich es auch in Ermangelung einer Vorrede auf den Titel gesetzt habe.

Zwar sollen die Fortbildungsschulen vor allem die allgemeine Bildung befestigen und ergänzen, aber das muss und kann geschehen mit besonderer Beziehung des Unterrichts auf das bürgerliche und berufliche Leben. Damit soll keineswegs gesagt sein, dass Schuhmachern und Schneidern, Gerbern und Färbern, Schmieden und Schlossern, Webern und Wirkern etc. eine besondere Berücksichtigung ihrer beruflichen Bildungsbedürfnisse einzuräumen sei. Das würde ganz dem allgemeinen Charakter unserer Fortbildungsschulen widersprechen. Diese können und dürfen nicht Specialfortbildungsschulen, etwa eine Art Fachschulen, sein und werden. Höchstens wird man in großen Städten mit der Zeit daran denken können, in besonderen Classen diejenigen Schüler zu vereinigen, welche gleichartige oder verwandte Gewerbe erlernen. Hingegen die Bezugnahme auf das bürgerliche und bis zu einem gewissen Grade auch auf das berufliche Leben ist in unseren allgemeinen Fortbildungsschulen nicht allein nur möglich, sondern auch nothwendig. Der Mangel einer solchen Bezugnahme auf das praktische Leben ist eine der Hauptursachen der unleugbaren Thatsachen, dass der passive Widerstand in vielen Volkskreisen gegen die obligatorische allgemeine Fortbildungsschule noch fortdauert und dass gewerbliche Verbände dahin drängen, dieselbe möglichst zu Fachschulen umzubilden. Beide Bestrebungen, sowol die auf Aufhebung als die auf Umbildung gerichtete, können nur durch Erweckung besserer Überzeugungen von dem Zwecke unserer Fortbildungsschulen unterdrückt werden. Denn wenn auch Fachschulen den einen Zweck, die wirtschaftliche Hebung der unteren Classen mit zu bewirken, erreichen, so dürfte doch dabei der andere — und er ist der Hauptzweck — die sittliche Hebung, dabei Einbuße erleiden, da sich bei

Digitized by Google

Fachschulen die materiellen Interessen zu sehr in den Vordergrund drängen. Eine Aufhebung aber wäre ein Rückschritt in unseren Bildungsbestrebungen überhaupt und käme nur volksfeindlichen Elementen zugute. Es gibt nun einmal in unserem gegenwärtigen Culturleben eine Reihe von Bildungsstoffen, die laut nach Berücksichtigung schreien, die aber von der Volksschule nicht berücksichtigt werden können, weil dort weder die Zeit noch die Verständnisfähigkeit vorhanden sind, die daher der Fortbildungsschule zugewiesen werden müssen.

Aus diesen Erwägungen erwächst aber eine besondere Verpflichtung bei der Herausgabe eines Lehr- und Lesebuches für Fortbildungsschulen. Es muss demselben ein solcher Inhalt, eine solche Fassung und Anlage gegeben werden, dass auch dem einfachen Verstande der Eltern und Lehrherren, sobald sie das Buch zur Hand nehmen — und das geschieht erfahrungsgemäß in den meist bücherarmen Familien unserer mittleren und niederen Stände sehr oft —, die Überzeugung von der Zweckmäßigkeit, Nützlichkeit, ja absoluten Nothwendigkeit unserer allgemeinen Fortbildungsschulen einleuchtet. Ja, es muss geradezu dahin gestrebt werden, dass der Hausvater, der Knecht, der Arbeiter, der Meister, der Geselle etc. es recht oft in die Hand nehmen, um es mit zu lesen. Mit Recht bemerkt Schulrath Grüllich („Der Unterricht etc."): „Das Lesebuch soll nicht blos für den Fortbildungsunterricht dienen, sondern seinen Einfluss über die Schule hinaus erstrecken und auch die derselben längst Entwachsenen noch zum Lesen mit anregen." Und sehr wahr ist, was einer der „Gutachtlichen Berichte", auf denen der officielle Lehrplan fußt, bemerkt: „Namentlich für die Verhältnisse der einfachen ländlichen Fortbildungsschule ist ein geeignetes Lesebuch ganz unentbehrlich, und dieses müsste mehr noch als die bisher erschienenen zugleich ein Haus- und Volksbuch sein." Deshalb finden Sie auf dem Titel die Worte „zugleich als Volksbuch herausgegeben", ob mit vollem Rechte, mögen Sie selbst entscheiden. Freilich, dieser Bestimmung entgegen wirkt der an vielen Orten bestehende Usus, eine Anzahl von Exemplaren als Schulinventar anzukaufen, sie nach der Schule, wenn nicht gar nach jeder Unterrichtsstunde, dem Schüler abzufordern und in den Schulschrank einzuschließen. Man sollte wol meinen, dass dem Fortbildungsschüler, der in den meisten Fällen schon einen Verdienst hat, die Ausgabe für sein Lehr- und Lesebuch, das für den denkbar niedrigsten Preis gegeben wird — hier beispielsweise 19 Bogen für 1 M. — zuzumuten sei. Gehört es doch entschieden mit zur Aufgabe dieser Schule, die jungen Leute zur Einsicht zu bringen, dass der Mensch auch geistige Bedürfnisse hat und fähig sein muss, zu Gunsten der letzteren sich einmal materielle Genüsse, denen bekanntlich auch die Fortbildungsschüler schon nachhängen, zu versagen.

Schon im Eingange habe ich auf die nothwendige und thatsächliche Verschiedenheit unserer Fortbildungsschulen hingewiesen, aber bei aller Mannigfaltigkeit zerfallen sie doch in zwei Hauptgruppen, in ländliche und städtische, oder, indem wir die wesentlich industrielle Beschäftigungsweise unserer Bevölkerung ins Auge fassen, in ländliche und gewerbliche. Leider bezeichnen auch diese Ausdrücke nicht ganz treffend die thatsächlichen Verhältnisse. Wir haben Industriedörfer und Ackerbaustädte, aber wie in jenen zugleich nebenbei Landbau getrieben wird, so in diesen nebenbei Industrie. Zudem erweckt der Ausdruck „gewerbliche Fortbildungsschulen" zu sehr die

Digitized by Google

Vorstellung von Fachschulen; für „ländliche" Fortbildungsschulen „landwirtschaftliche" zu sagen, geht ebensowenig an, da man darunter Ackerbauschulen verstehen würde. Ich habe daher den Ausdruck „ländlich" vorgezogen und verstehe unter „ländlichen Fortbildungsschulen" solche in vorzugsweise Ackerbau treibenden Dörfern und in denjenigen Landstädten, wo der Ackerbau neben dem Kleingewerbe die Hände beschäftigt. Die Anschauung, dass die Fortbildungsschule den verschiedenartigen localen Bedürfnissen verständnisvoll entgegenkommen müsse, um sich mehr und mehr zu consolidiren, ist bei den ständischen Berathungen während des Landtages 1879/80 mehrfach zum Ausdruck gekommen und auch von der königlichen Staatsregierung vertreten worden. Die letztere äußerte sich u. a. folgendermaßen: „Die Fortbildungsschule muss eine ganz verschiedene sein in Städten und in Dörfern, verschieden in großen Städten und in kleinen, verschieden in Dörfern, welche hauptsächlich von einer dem Ackerbau obliegenden Bevölkerung bewohnt sind, und in Dörfern, deren Bevölkerung wesentlich mit Industrie beschäftigt ist." (Lehrplan, pag. 15.) Daraus folgt, dass ein für alle Fortbildungsschulen berechnetes Lesebuch nach keiner Seite hin ganz genügen kann, dass es, bei aller Übereinstimmung in gewissen allgemeinen Theilen, ein besonderes geben muss für das Land und eins für die Stadt. Eine weitere Scheidung dürfte vielleicht wünschenswert, aber aus verschiedenen Gründen nicht gut möglich sein. Das vorliegende ist das für ländliche Verhältnisse bestimmte.

Niemand wird leugnen können, dass das „Land" selbst in unserem von Industrie so durchsetzten Sachsen noch sein eigenthümliches Gepräge hat, das in mehr als einer Beziehung von dem städtischen sich unterscheidet. Hier pulsirt noch ein eigenartiges, stilleres, langsameres, vom Weltgetriebe weniger berührtes Leben, das die Sprache einfach mit Landleben bezeichnet; hier trifft man, wenigstens strichweise, noch patriarchalisches Familienleben in Bauernhäusern, größere Einfachheit in der Lebensweise, naive Anschauungen, ungekünsteltes Benehmen, natürliche Einfalt, einen durch die tägliche Arbeit vermittelten vielseitigen, innigen, wenn auch nicht mit klarem Bewusstsein empfundenen Verkehr mit der Natur, im allgemeinen frömmere Gesinnung, wenigstens mehr Kirchlichkeit, zäheres Festhalten am Althergebrachten und an der Volkssitte, aber neben dem Lichte auch tiefe Schatten. Manches Laster, wie Spiel- und Trunksucht, mancher Charakterfehler, wie Grobheit und Roheit, Geiz und Geldprotzenthum, manche Bildungsmängel, wie Aberglaube und Streitsucht, Selbstsucht und Beschränktheit, manches sociale Gebrechen, wie Armut und Bettelei, leichtsinniges Schuldenmachen und Halsabschneiderei, findet man auf dem Lande ausgeprägter. Und da die natürlichen und socialen Lebensbedingungen wesentlich andere sind als in der Stadt, so ist auch die Gedankenwelt der Dörfler wesentlich anders. Im Hirne des Bauern, der hinter dem Pfluge herschreitet, über sich die singende Lerche, der durch des Kornes bewegte Wogen wandelt, in Haus und Hof wie ein unumschränkter Gebieter schaltet und waltet, des Knechtes, der im Stalle des Viehes wartet, träumend in der Schoßkelle des Wagens sitzt, des Kuhjungen auf der Weide, des Dorfhandwerkers, des Schmiedes und Stellmachers, des Schneiders und Schuhmachers, des Maurers und Zimmermanns, deren Leben auf dem Dorfe mit an die Scholle geknüpft ist, des Tagelöhners, dessen Existenz vom Gutsherren abhängt, kreisen andere Vorstellungen, energisch zwar, aber in einem weit engeren

Digitized by Google

Horizonte, machen sich besondere Interessen geltend, regen sich nach Art und Grad andere Gefühle. Daraus folgt aber, dass auch ihr Bildungsbedürfnis ein anderes ist nach Umfang und Inhalt. Ist doch das Leben aller Dörfler concentrirter; bei den meisten spielt es sich in den engen Grenzen der Heimat ab; wo sie ihres Daseins Kreis begonnen, da vollenden sie ihn in der Regel auch; Wohnort und Heimat sind ihre eigentliche Welt.

Dieses Leben, diese Welt, an der die jungen Leute auf dem Lande nach der Confirmation viel mehr theilnehmen als früher und als die der Stadt, in klaren Bildern vorzuführen, es ihrem Verständnisse vollends aufzuschließen, es von idealen Gesichtspunkten zu beleuchten und zugleich die Beziehungen der Heimat zu Vaterland und weiter Welt erkennen zu lassen, ist nach unserer Auffassung die Hauptaufgabe der Fortbildungsschule, zumal der auf dem Lande. Nicht einseitige Vermehrung des Wissens, sondern Stärkung der sittlichen Kräfte im Volke ist ihr letztes Ziel. Darum hat sie vom Leben auszugehen und nicht von der Wissenschaft; von dieser hat sie aus dem Gebiete der Natur, Cultur und Literatur nur das heranzuziehen, was zum einfachen Verständnisse des Lebens in Familie, Gemeinde und Staat nöthig ist. Indem sie sich auf das Naheliegende, Nothwendige und Unerlässliche beschränkt, wirkt sie intensiver und unmittelbarer für wirtschaftliche und sittliche Hebung des Volkes. Die Volksschule mag immerhin Lernschule sein, hier mag man für die Schule, d. i. die Fortbildungsschule, lernen, sich ausrüsten, mit Verständnis und Gedächtniskraft, mit Fähigkeiten, Kenntnissen und Fertigkeiten, damit dann in der Fortbildungsschule um so besser aus dem Leben fürs Leben gelehrt und gelernt werden könne. Geschieht dies, so wird die Folge sein, dass jeder seine Lebensstellung und damit auch seinen Pflichtenkreis klarer erkennt und allen Lebenserscheinungen gegenüber sich denkender verhält. Erkennt sich aber dann jeder als ein nothwendiges Glied in dem wundervollen Organismus der menschlichen Gesellschaft, sieht jeder ein, dass der Bestand derselben an die sittliche Weltordnung gebunden ist, fühlt jeder, dass er zur Aufrechterhaltung dieser mit verantwortlich ist, so wird die weitere Folge ein „heißeres Bemühen“ sein, still und unerschlafft, und sei es im kleinsten Wirkungskreise, die höchste Kraft zu entfalten, seines Berufes treu zu warten, seine Pflicht voll und ganz zu thun. Wer mit dieser sittlichen Kraft ausgerüstet ist, wird sich auch wirtschaftlich heben, an innerer Zufriedenheit gewinnen und dadurch wiederum sittlich heben. So vollzieht sich ein Kreislauf der sittlichen Kraft, der zur Stärkung derselben in ähnlicher Weise beiträgt, wie der Kreislauf des elektrischen Stromes um einen Eisenkern zur Verstärkung des Elektromagnetismus. Der Eisenkern aber, um den die sittlichen Volkskräfte zu ihrer eigenen Kräftigung energischer kreisen müssen, ist der Kern des Christenthums, die Liebe zu Gott, der dadurch zu erzeugende Ethomagnetismus aber — die Nächstenliebe.

Soll nun die Fortbildungsschule nach dieser Richtung hin mit arbeiten, so bedarf sie nicht nur vorzüglicher Lehrer, sondern auch zweckmäßiger Lehrmittel. Zu diesen ist vor allen das Lesebuch zu rechnen; denn in der Fortbildungsschule muss lesend gelernt werden, und zwar nicht nur, um möglichst die Selbstthätigkeit anzuregen und das selbsteigene Erfassen der Bildungsstoffe, die Methode der Selbstfortbildung zu zeigen, sondern auch, um der Ermüdung und Gedankenlosigkeit vorzubeugen, die sich so leicht bei Schülern,

Digitized by Google

die des Tages über tüchtig körperlich arbeiten müssen, einstellt, wenn ihnen nur vorgetragen wird.

Was nun im allgemeinen den Inhalt anbetrifft, so muss das Lesebuch das oben angedeutete Leben mit seinen Licht- und Schattenseiten widerspiegeln, das volle Menschenleben, das ja interessant ist, wo man es auch packe. Hierin, im Strome der Welt, liegen Bildungsstoffe, die namentlich für die Charakterbildung höchst wertvoll sind, für den schulmäßigen Gebrauch freilich vielfach erst noch bearbeitet werden müssen. Für die Volksschule sind die meisten noch nicht brauchbar, weil erst auf der spätern Stufe des Fortbildungsschulunterrichts die nöthigen Erfahrungen und das wünschenswerte eigene Interesse dem reifenden Verständnisse entgegenkommen. Diese Lebensbilder sind möglichst den besten Schriften unserer volksthümlichen Literatur zu entlehnen, und hat der Herausgeber nur dann mit eigenen Arbeiten bez. Umarbeitungen einzutreten, wenn sich bei sorgfältiger Umschau ein zweckentsprechender Aufsatz nicht finden lässt. Eine weitere Forderung an ein Lesebuch für Fortbildungsschulen ist, dass nicht nur der Inhalt, sondern auch die Sprache volkstümlich sei, dass schon die Form des Inhalts auf den Willen des Schülers einwirke. Daher finden sie die Capitelüberschriften in Form von kategorischen Imperativen, die sich im Willen des Schülers zu Grundsätzen gestalten sollen. Das: „Diene treu, fleißig und ehrlich!“ muss sich, um ein Beispiel anzuführen, durch den Einfluss der Lectüre und des Lehrers in ein: „Ich will treu, fleißig und ehrlich dienen!“ verwandeln. Keine Charakterbildung ohne Erzeugung von Grundsätzen; sie sind das Knochengerüst des Charakters. Da aber die Charakterbildung bei jungen, zur Männlichkeit sich entwickelnden Leuten die Hauptsache ist, so sind die Lesestücke hier nicht nach den üblichen Kategorien der Lehrfächer, sondern nach sittlichen Gesichtspunkten zu wählen. Um endlich sicher zu sein, dass aus dem zu schildernden Leben nichts Wesentliches wegbleibe, sind sie zugleich mit Rücksicht auf die Lebenskreise zu wählen und zu ordnen, die den Schüler concentrisch umgeben, die der Volksschulunterricht mit ihm zwar schon durchwandert hat, die Fortbildungsschule aber noch einmal von höheren sittlichen und doch zugleich praktischen Standpunkten betrachten muss. Dabei gilt es, Sorge zu tragen, dass das Wichtigste aus dem Gebiete der Wissenschaften zur Wiederholung und Ergänzung komme, dass der Lehrer Anknüpfungspunkte zu weiteren Darstellungen finde und von Lesestück zu Lesestück geistige Brücken schlagen könne.

Aus alledem folgt, dass das vorliegende Lesebuch nicht nur eine lose Sammlung von brauchbaren Lesestücken, sondern ein Buch mit einem durchgeführten Gedankengange sein will. Indem ich Sie ersuche, es unter meiner Führung durchzugehen, wird sich nicht nur der nach meiner unmaßgeblichen Meinung für die einfachen Fortbildungsschulen auf dem Lande nöthige Lehr- und Lesestoff — mit Ausschluss des Rechnens — ergeben, sondern auch das, was der Lehrer ergänzend hinzuzubringen hat.

## I. Das Leben in der Fortbildungsschule.

1. Die Furcht des Herrn ist der Weisheit Anfang. Da bei dem Betriebe des Fortbildungsschulunterrichts diejenigen Lehrgegenstände, die anderwärts schon eine Pflege finden, wegzulassen sind, so hat auch der Religions-

Digitized by Google

unterricht auf dem Lehrplane keine Stelle finden können; denn die aus der Volksschule entlassenen Knaben finden in dem öffentlichen Gottesdienste, bez. durch katechetische Unterredungen in der Kirche hinreichend Gelegenheit zur Erbauung. Gleichwol darf auch in der Fortbildungsschule die religiöse Weihe nicht ganz fehlen. Nr. 1, ein classisches Schulgebet, und Nr. 2, Wanderung ins Leben, dürften daher zweckmäßig einleiten. Unter Nr. 2 finden sich, wie an anderen Orten, die ersten Hinweise auf früher im Volksschullesebuche gelesene Gedichte, Erzählungen etc., die wieder in Erinnerung gebracht werden sollen, damit sie nicht dem gänzlichen Vergessen anheimfallen, und zuweilen als Ausgangspunkte benutzt werden können.

2. Merket auf, dass ihr lernet und klug werdet! Mit dieser Salomonischen Mahnung soll der Lehrer an der Hand der Lesestücke 3—7 die Schüler zur Einsicht bringen, dass nach Sokrates zum Anfange aller Weisheit auch die Erkenntnis gehört, dass man nichts wisse. Hier gilt es auf die großen Reiche des menschlichen Wissens hinzuweisen, die Schüler von der Mangelhaftigkeit ihrer Bildung drastisch zu überzeugen, auf den Wert und die zweckmäßigste Art des Lesens und Übens aufmerksam zu machen, den Nutzen der Fortbildungsschule und die wolwollenden Absichten der Regierung darzulegen, die Vorurteile darüber zu zerstreuen, die gesetzlichen Bestimmungen, sowie die Schul- und Strafordnung vorzulesen nnd zu erläutern und die Vorzüge größerer Bildung, die daraus hervorgehende größere Achtung und Wertschätzung von Seite der Mitmenschen, sowie den davon abhängigen höheren Genuss am Leben, darzuthun. Wenn der Lehrer als eine allgemein geachtete Persönlichkeit über diese Dinge mit seinen Schülern spricht — und es ist das allein schon ein großer Nutzen der Fortbildungsschule, dass wöchentlich wenigstens einmal eine sittliche, gebildete Persönlichkeit mit den jungen Leuten verkehrt — wenn er ihnen Vertrauen und Liebe entgegenbringt, die bekanntlich wieder Vertrauen und Gegenliebe erzeugen, wenn er ihnen unter allen Umständen Würde und Ernst zeigt, besonders guten Schülern bei aller gebotenen Zurückhaltung eine gewisse Freundlichkeit und Theilnahme als Lohn für ihr gesitteteres Betragen zu erkennen gibt, so werden sich bei ihnen auch sicherlich bald Lernlust, Strebsamkeit und Interesse in dem wünschenswerten Grade einstellen — oder es müsste alle Erfahrung lügen. Besonders nothwendig erscheint mir noch, dass der Lehrer zu Anfange des Schuljahres mit seinen Schülern das Lesebuch durchblättere, um sie im voraus auf die Lehrstoffe anfmerksam zu machen, mit welchen sie sich beschäftigen werden. Das weckt das Interesse der Schüler, ermuntert zur Selbstthätigkeit, zeigt ihnen das Ziel, orientirt sie und überzeugt sie, dass sie nicht nur Nothwendiges, sondern auch Neues lernen. Nr. 4 enthält Sprichwörter, die das Schulleben widerspiegeln. Eine Erklärung und Anwendung derselben, namentlich zum Ausdrucke für Lob und Tadel, möchte ich besonders empfehlen. Auch der größte Flegel hat noch Respect vor dem Sprichworte; er fühlt, dass ihm damit eine allgemein anerkannte Wahrheit aus dem Munde des Volkes strafend entgegentritt. Überhaupt sind mit Bedacht in alle Theile des Buches Sprichwörtergruppen eingestreut worden. Es ist sehr zu beklagen, dass die Sprichwörter immer mehr ins Vergessen kommen. Da die meisten erst durch Lebenserfahrung recht verständlich werden und diese im Jünglingsalter verhältnismäßig eine größere ist als im Knabenalter, so hat auch die Fortbildungsschule

Digitized by Google

eine noch größere Verpflichtung als die Volksschule, die Sprichwörter wieder in den Mund des Volkes zurückzuführen. Nr. 7 gibt einige anregende Beispiele lernbegieriger Jünglinge. Der Lehrer wird diese Beispiele aus dem Schatze seines Wissens zu vermehren haben und namentlich auf das Jugendleben „selbstgemachter Leute“ hinweisen müssen. Höchst ungern verzichtete ich z. B. auf eine Biographie Franklins. Jedoch bei der leidigen Rücksicht auf den Raum und Preis eines derartigen Buches hätte sie nur knapp gehalten werden können; eine knappe büßt aber an ihrer Wirksamkeit viel ein. Es werden daher die Schüler auf die Volksbibliotheken zu verweisen sein, in denen man wol kaum vergeblich nach einer Biographie Franklins fragen dürfte.

(Schluss folgt.)

Digitized by Google

# Lehrer, Bauernabende und Volksstudien.

## Ein offener Brief an erstere.

Von *Willibald Nagl-Wien.*

Wenn der Schluss unseres letzten Aufsatzes: „Unsere Bauernwelt und die Studien über Sprache und Wesen des Volkes“*) ein Programm zur Inangriffnahme und Verwertung dieser Studien für die nächste Zukunft“ enthielt, so war damit nicht etwa gemeint, es solle nun die Lehrerschaft sofort und ohne weiters an die ihr zugedachte Aufgabe, die Veranstaltung von „Bauernabenden“ gehen. Es werden vielmehr noch mancherlei Hindernisse früher zu bewältigen sein. Auch insofern bedarf der obige Ausdruck „in nächster Zukunft“ einer Ergänzung und Berichtigung, als die „Bauernabende“ nicht etwa blos den Anfang und Aufschwung des gepaarten volksthümlichen Wirkens und Forschens sein, sondern unter steter Verbesserung und Ausbildnng der auf den Bauernabenden beobachteten Unterhaltungs- und Belehrungsmethode immerfort beibehalten werden und somit auch ein eigenes Ziel für sich bilden sollen. Damit aber der Eifer und die Kraft der Lehrer in Veranstaltung solcher Abende nicht erlahme und damit der Stoff zu denselben nicht erschöpft werde, muss noch eine Reihe weiterer Veranstaltnngen getroffen werden, die wir in dem gegenwärtigen Aufsatze ebenfalls besprechen wollen. Wir haben somit heute die Fragen zu beantworten:

Welche Hindernisse stellen sich der Veranstaltung von ländlichen Unterhaltnngsabenden entgegen, welche Bedeutung haben diese Hindernisse, und wie sind sie zu überwinden?

Welche Stellung nehmen diese Unterhaltungabende und mit ihnen die Lehrer in der gesammten literarisch-volksthümlichen Bewegung ein und welches ist der Zweck, Umfang und die Gliederung der letzteren?

Wir gehen an die Beantwortung der ersten Frage.

### I.

Die Mehrzahl der heutigen Lehrer hält unsern wiederholten Aufforderungen in stiller Reserve ganz gewiss die Meinung entgegen: „Eine solche Thätigkeit, wie die Veranstaltung von Unterhaltungsabenden auf dem Lande, gehört nicht zu unserem Berufe, ja, steht mit demselben nicht einmal in rechtem Zusammenhange.“ Diese Ansicht ist für uns ein großes Hindernis. Aber schon der Umstand, dass der ganze Plan der „Bauernabende“ in seiner Zweck-

*) Pædagogium IV. S. 44 und S. 95.



Digitized by Google

mäßigkeit jedem Leser zunächst unmittelbar einleuchtet, und erst die Erwägung der näheren Verhältnisse der Lehrerwelt in Bezug auf Bildung, sociale Stellung etc. etc. in ihm Bedenken über die praktische Ausführbarkeit des Planes wachrufen, lässt uns ahnen, dass wir es hier mit einem natürlichen Erfordernis zu thun haben, dem sich künstliche Hindernisse entgegenstellen. Dem klar und richtig Denkenden ist durch diese Ahnung auch schon der Schluss nahe gelegt: Das natürliche Erfordernis soll mit Eifer verwirklicht, die künstlichen Hindernisse um jeden Preis beseitigt werden. Diese Ahnung — welche, weil sie etwas Unmittelbares ist, sich allen fast gleichmäßig aufdrängt — ist es auch, welche selbst jene von einer sofortigen offenen Erklärung gegen unseren Plan abhält, die im Herkömmlichen gar zu tief befangen sind und daher das Neue, mit den gegenwärtigen Gewohnheiten des Lehrerlebens nicht Stimmende des Planes und damit diesen selbst zurückweisen müssen. Und hiermit glaube ich die Stimmung des weitaus größeren Theiles der Lehrer den neuen Anregungen gegenüber errathen, hoffe aber auch, den Standpunkt gegeben zu haben, von dem aus diese Lehrer ihre Stimmung beurtheilen sollen.

Wir können uns aber hier selbstverständlich nicht mit Ahnungen begnügen, sondern wir müssen zeigen, dass eine umfassendere Wirksamkeit der Lehrer dem Volke gegenüber, wie sie sich z. B. in Bauerabenden, Vorträgen, auch Abfassung kleiner Volksschriften etc. bethätigen kann, in der That ein natürliches Erfordernis ist. Es existirt ein Stand, der für die religiösen Bedürfnisse des Menschen, von der Geburt bis zum Tode, zu sorgen hat, — der Priesterstand. Hat aber das Volk nicht auch geistige Bedürfnisse rein weltlicher Natur? Kann der Geistliche diese befriedigen, kann er z. B. über die staatlichen Pflichten des Bürgers, über Landwirtschaft, Botanik etc. von der Kanzel herab in sachgemäßer, erschöpfender Weise sich ergehen? — Ja, wendet man ein, zu all diesen Kenntnissen wird der Grund in der Schule gelegt, dem Kinde beigebracht, und ein jeder soll sich Zeit seines Lebens in den weltlichen Kenntnissen und den gesellschaftlichen Tugenden — worunter wir nicht Unterhaltungstalent, sondern Eignung zur Erfüllung der Pflichten des gewerblichen und geschäftlichen Verkehrs verstehen — weiterbilden. Wer thut dies aber? In den Städten liest man Zeitungen und Romane, auch sonst nützliche Schriften und Bücher, ist also wenigstens bestrebt, die weltliche Bildung zu vervollkommnen. Es fällt nicht unter mein Thema, zu erörtern, inwieweit das gemeine Stadt- und Fabriksvolk in diesem Streben auch glücklich und mit Erfolg belohnt ist. Aber das Landvolk thut zu seiner weiteren weltlichen Ausbildung auf geistigem und moralischem Gebiete erfahrenermaßen nach dem schulpflichtigen Alter nichts mehr. Das Landvolk ist daher in diesen beiden Hinsichten ganz hohl und eitel, und, da es auf religiösem Boden fortwährend Anregung empfängt, so ist es kein Wunder, wenn der Bauer schließlich von dem religiösen Überschuss auch auf weltliches Gebiet hinüberpflanzt, wenn er z. B. lieber geweihte „Palmzweige“ unter den Dachfirst steckt, als sein Haus assecuriren lässt, wenn er seiner milcharmen Kuh lieber Weihwasser eingießt, als das Futter ändert.

Wenn die fortschreitende Cultur auch nicht eine stets höhere Ausbildung des Verstandes, eine — was wir besonders betonen müssen — stets größere Schulung

Digitized by Google

und Kräftigung des Willens und des Arbeitssinnes erfordern würde und der Bauernstand ohne geistige und sittliche Hebung neben dieser Cultur und ihren staatlichen wie socialen Anforderungen noch zur Noth mithinken könnte — natürlich nur als Paria — so müssten wir doch an sich schon eine solche Vernachlässigung der weltlichen Erziehung des Bauernstandes als unverzeihliche Sünde an so vielen menschlichen Individuen mit dem ganzen Abscheu, dessen unsere Seele fähig ist, verwerfen. Mir haben sogar „Gebildete" in Wien, wenn ich ihnen von der Zurückgebliebenheit und Verbildung des Landvolkes erzählte, die schändliche Antwort gegeben: „Ja, diese Leutel kennen in ihrer Zurückgebliebenheit nichts Besseres und deshalb fühlen sie ihr geistiges und moralisches Elend nicht so stark." Solche „Gebildete" verwechseln wol auch Zurückgebliebenheit mit natürlichem Urzustand, und läppische Idyllenmacher bestärken durch ihre abgeschmackten Machwerke die Intelligenz in der angenehmen Überzeugung, dass es da draußen beim Landvolk ohnehin nichts zu bessern gäbe, indem selbem die Unwissenheit und „Naivetät" beinahe woler bekäme als uns die Bildung. Diesem Irrthum gegenüber behaupte ich, dass der Mensch mit seinem geistigen und sittlichen Theile ebenso in einer steten Bewegung begriffen ist, wie mit seinem körperlichen, dass daher, wo kein Fortschritt gemacht wird, nothwendig ein Rückschritt eintritt, dass also die Zurückgebliebenheit, insoweit eine solche zu constatiren ist, schlechter ist als ein ursprünglicherer Zustand. Die Anlage des Aufsatzes hindert mich, diesen Gedanken hier des Weiteren auszuführen; ich muss daher den Leser dringend bitten, seinerzeit eine größere Abhandlung zu lesen, betitelt „Ein fehlerhafter Volkscharakter", welche bis ins Detail die Schäden der Vernachlässigung an den Einwohnern eines niederösterreichischen Gebietes darlegt und welche ich ebenfalls in diesen Blättern veröffentlichen will. Bedenkt man nun, dass von den 36 Millionen Österreichern 22 Millionen Landleute sind, so dürfte es wol auch im Interesse des Staates und der Intelligenz sein, das Landvolk, welches notorisch durch Bücher und Schriften nicht zur Entwicklung seiner Anlagen bewogen werden kann, durch persönliche Einwirkungen zu heben, ähnlich, wie auch sein religiöser Sinn fortwährend durch persönliche Einwirkungen in Predigt und Beichtstuhl selbst bei den Erwachsenen noch genährt wird. Und wenn nur erst eine entsprechende Anzahl über die Landbezirke zerstreuter gebildeter Männer von dem Bewusstsein getragen sein wird, ihre Sache sei es, die weltliche Bildung des Landvolkes zu vermitteln, auch die Erwachsenen noch fortwährend zur besseren Entwicklung der vorhandenen körperlichen und geistigen Anlagen anzuregen — dann sind wir schon auf dem richtigen Wege, die Bauernschaft endlich auch einmal vorwärts zu bringen und das seit vielleicht mehr als einem Jahrhundert an ihr Versäumte allmählich nachzuholen.

Fragen wir jetzt: Welches soll denn nun diese „Anzahl gebildeter Männer", dieser Stand von Volksbildnern, um concreter zu sprechen, sein? Soll etwa der Staat einen neuen Volksbildnerstand constituiren und besolden? Das wird gewiss nicht geschehen. Nur einem der bereits bestehenden Stände kann diese Aufgabe zugetheilt werden, und unter diesen kann nur wieder vom geistlichen und vom Lehrerstande die Rede sein, weil ja nur ihre Angehörigen gleichmäßig über das ganze Land vertheilt sind. Ich habe aber schon anderwärts dargelegt, dass der Geistliche zur Veranstaltung von Unterhaltungs- und Be-



Digitized by Google

lehrungsabenden wenigstens nach katholischen Begriffen sich nicht herbeilassen kann.

Somit bleibt nur der Lehrerstand übrig. Und braucht es denn diesen Umweg, um einzusehen, dass derjenige, der die Jugend bildet, auch bei den Erwachsenen noch fortwährend nachhilft, wo sie dessen bedürfen? Ist es denn gar so schwierig und gar so viel verlangt von den Lehrern, dass sie sich Sonntags oder Samstags eine Stunde lang in angemessener Weise mit ihren Bauern unterhalten, diese Unterhaltung leiten und bieten, wenn ihnen — wie wir später näher erörtern werden — schon der Stoff für diese Unterhaltungen zur Auswahl zugeschickt wird? Diese geringe Mühe steht ja in gar keinem Verhältnis zu dem Nutzen, den sie dem Lehrerstande bringt. So oft werden Klagen laut, dass man keine vollkommene Methode ausfindig machen könne, um den Kindern dauernd und fürs Leben den Lehrstoff beizubringen. Man lerne also erst, die Erwachsenen zum freien Besuch der Unterhaltungsabende heranzuziehen, indem man auf das Angenehme und Anziehende in Beibringung des Wissens und der sittlichen Begriffe das nöthige Gewicht zu legen sich gewöhnt, und man wird dann auch den Kindern gegenüber um eine richtige Methode nicht im Zweifel sein. Diese Wahrheit sollte man den Lehrern jeden Tag vorpredigen. Aber nicht allein die Methode in der Schule wird eine lebendigere und fruchtbarere werden, — auch die öffentliche Geltung des Lehrers in der Gemeinde wird eine ungleich höhere sein, wenn derselbe in ähnlicher Weise, wie der Priester die religiöse, die weltliche Bildung auch den Erwachsenen berufsmäßig vermittelt, wenn er als dieser Vermittler allgemein anerkannt ist. Wir wollen hier noch nicht ausführen, wie viel dabei die persönliche Durchbildung des Lehrers gewinnen muss, wenn er das gesammte öffentliche Treiben, den ganzen Lebensgang jedes einzelnen studirt und überwacht, um ihn richtig beeinflussen zu können, — während noch heute Schulmeisterlein als das unpraktischeste Ding der Welt betrachtet wird, das im Leben draußen zu gar nichts taugen könnte. Wir wollen auch nicht ausführen, wie sehr sich der Nachwuchs an jungen Kräften qualitativ bessern müsste, wenn der Lehrerstand zu dieser ihm naturgemäß gebürenden Höhe des Berufes erhoben würde. Gar mancher würde es vorziehen, ein solcher angesehener Apostel des Volkes zu sein, statt im engen staubigen Lehrzimmer einer undankbaren Gymnasialjugend todte Sprachen zu tradiren!

Es entstünde in den Dorfgemeinden eine heilsame Concurrenz zwischen dem geistlichen und dem weltlichen Volksbildner. Freilich anfangs würde und wird dieselbe mitunter gehässig ausfallen, wie es in der Regel geschieht, wenn ein Neues neben dem Alten sich zu Bedeutung erhebt. Ist aber der Beruf des Lehrers in dieser neuen Geltung durch die Gewohnheit sanctionirt, dann hört auch gewiss die Gehässigkeit auf, und Pfarrer und Lehrer werden mit vereinten Kräften im stande sein, das geistige und sittliche Leben der Gemeinde zur höchsten Blüte zu bringen.

Das einseitig geistliche Beeinflussen der Dorfbewohner bringt ohnehin mancherlei Nachtheile mit sich. Der Landgeistliche wird nicht controlirt und hat leider nicht immer die Gewissenhaftigkeit, auf dem Gebiete der weltlichen Dinge, die er in die Predigt aufnimmt, sich mit Strenge an die Wahrheit zu binden. Welche Geschichtsfälschungen, entnommen aus kritiklosen Erbauungsbüchern für Betschwestern, werden da oft vorgetragen! Wie werden die

Digitized by Google

Intentionen maßgebender Persönlichkeiten oft entstellt und das Volk gegen sie occupirt! Und doch ist die Versuchung, auf diese Gebiete überzugehen, für den Dorfpfarrer um so größer, als die Zuhörer dergleichen sonst nirgends zu hören bekommen und daher hier begierig aufnehmen. Ist aber jemand im Dorfe, bei welchem die Leute diese Dinge ruhiger und richtiger zu hören bekommen, dann muss sich solch ein unbedachtsamer Prediger auf einmal größerer Genauigkeit befleißen. Ja, weil der Lehrer diese weltlichen Gegenstände zum eigentlichen Gegenstand seines Vortrages machen, sie daher umständlicher, genauer und mit mehr Interesse behandeln kann, so wird der Prediger, der darin zurückbleiben muss, sie nicht mehr zu äußerlichen Putz- und Zugmitteln seiner sonst oft so leeren Predigten verwenden können, sondern gezwungen sein, wirklich religiöse Erbauung zu predigen, und so die Stärke seines Vortrages im rein Geistlichen zu suchen, wie der Lehrer im Weltlichen. So ist man es ja in den größeren Städten schon längst gewohnt, und gewiss nicht zum Nachtheile wahrer Religiosität und wahrer Bildung.

Also hinweg mit dem Vorurtheil, als ob der Lehrer zu der von uns erinnerten Thätigkeit nicht berufen sei. Die bisherige Gewohnheit, die Erziehung im Seminare, die Meinung der Menschen, — dies sind alles lauter wichtige Factoren, aber sie sind keine Naturgesetze. Die Verletzung eines Naturgesetzes müsste sich allerdings rächen durch Verwirrungen und Nachtheile aller Art. Auch die menschliche Gesellschaft hat ihre Naturgesetze, durch deren immer genauere Beobachtung sich die Menschen dem Ideale der Gesellschaft zu nähern haben. Ein solches Naturgesetz ist es aber auch, dass der weltliche Lehrer ein Recht hat, die Unwissenheit zu bannen, wo er sie trifft, ob in Kindern, ob in Erwachsenen. Und so lange die Lehrer noch gefissentlich zurückbleiben hinter der Ausfüllung dieses ihres Rechtes, so lange haben sie an den Strafen zu leiden, die ein verletztes Naturgesetz eben nach sich zieht: sie sehen sich von der Menge, die sie geistig beherrschen könnten und sollten, nicht hoch genug geschätzt und geachtet, während ihre Aufgabe, die Erziehung der Majorität der Gesellschaft für das Leben, gewiss eine edlere und erhabenere ist, als etwa die Erziehung für eine einzelne, oft ganz einseitige oder abstracte Berufsart; sie sehen ihre wirklich anstrengende Arbeit auf einem doch so nothwendigen Gebiete, wie die Schulerziehung ist, im Verhältnis zu anderen Lehrständen und überhaupt Berufsarten nicht hinlänglich belohnt. Hat doch der Taglöhner einen größeren Tagesverdienst als der Unterlehrer.*) Die Schuld hieran ist die, dass die Lehrer sich nicht ihre naturgemäße öffentliche Geltung zu erringen vermögen, da sie hinter dem Ideal eines wahren Volksbildnercorps noch zu weit zurückstehen, — weil sie noch in ihrer Zaghaftigkeit und trägen Plattheit das Natnrgesetz ihres Berufes misshandeln.

Wie kann also ein Lehrer, der von seinem Berufe hoch und edel denkt, ohne einschränkendes Vorurtheil, — wie kann ein solcher sagen: „Ich habe meinen Schulorganisations-Entwurf und meinen Lehrplan; über das hinaus ist selbst das Streben schon ein Unsinn!“?

Da schüttelt mir nun einer den Kopf und meint: Wie wird man aber die

*) In England steigt der Gehalt der Volksschullehrer von 1000 fl. bis auf 3500 fl. Vgl. Pædagogium IV. S. 501.

Digitized by Google

Erwachsenen dauernd an diese „Bauernabende“ binden können? Wie wird man verhindern, dass muthwillige Personen, wie es deren ja besonders in weinerzeugenden Gegenden immer gibt, durch unzeitige Späße und Possenstücklein die Bemühungen des Lehrers vereiteln? Es gehört ja schon ein ganzes Herrschertalent dazu, um hier die richtige Methode herauszufinden und einzuhalten! — Wir sehen also, dass die Verlegenheit um eine passende Methode, mit den Erwachsenen zu verkehren, sie an sich zu fesseln, ein zweites Hindernis ist, das der Verwirklichung unserer Ideen entgegensteht.

Gegen eventuelle bübische Streiche muss aber einfach die Obrigkeit angerufen werden. Es ist gar nicht zu bezweifeln, dass, wenn die Leitung der ganzen Angelegenheit in den Händen vertrauenswürdiger patriotischer Männer ruht, der Staat sich bewegen lassen wird, die gute Sache in seinen Schutz zu nehmen und muthwillige Insulten wie Störungen von Amtshandlungen strenge zu bestrafen. Eine negative Seite der gesuchten Methode wäre somit klargestellt, es handelt sich aber mehr um die positiven.

Es wird für den Lehrer eine wesentliche Erleichterung sein, dass ihm der Stoff zu den „Bauernabenden“ zugeschickt wird von einem Comité, das von vornherein auf passende methodische Abfassung und Anordnung des Vortragsstoffes Bedacht nimmt und auch die nöthigen Studien macht, um dies mit Erfolg thun zu können. Aber immerhin wird auch auf den richtigen methodischen Takt des Lehrers noch so manches ankommen, einerseits, weil er ja in der Wahl aus dem Zugesandten sich selbst überlassen bleibt, und überhaupt bei der praktischen Ausführung verschiedene Dinge auftauchen können, die dem Comité selbst bei der reellsten theoretischen Vorarbeit entgangen sind, und andererseits, weil dem Lehrer durchaus und principiell die Freiheit gewahrt werden soll, unabhängig vom Comité Selbstverfasstes oder sonst Taugliches seinen Bauern mitzutheilen, was er eben nach den speciellen localen Verhältnissen, Sitten, Charakterschwächen etc. für nothwendig findet. Wir glauben also hier einige methodische Winke geben zu müssen.

Vor allem wird unabweichlich der Grundsatz festgehalten werden müssen: Das Angenehme mit dem Nützlichen zu paaren. Es ist ein Naturgesetz, dass das wahrhaft Nützliche zugleich auch wahrhaft angenehm ist: Der normale Appetit des Magens verlangt stets dasjenige, was dem Körper just zuträglich ist, und eben in Berücksichtigung dieses Verlangens liegt zugleich die höchste Annehmlichkeit beim Genusse der Speisen. Eine Kenntnis oder eine Reihe von Kenntnissen, die der Geist zu seinem normalen Ausbau bedürfte, die ihm aber lange vorbehalten werden, werden mit heißem Wunsche verlangt, und die Befriedigung dieses Wunsches — ein Oberflächlicher mag ihn Neugier nennen — ist angenehm. Irgend eine That, eine Entschließung der Gemeinde wäre schon längst nothwendig gewesen, man fühlt allgemein das Bedürfnis danach; legt sich nun einer mit energischem Willen drein und veranlasst die Gemeinde zu raschem Entschluss, so übt er zugleich eine wolgefällige Handlung aus, ob er gleich ziemlich rauh und derb dabei ist. Bin ich lange einerlei Gefühlen nachgehangen und war ich in Gefahr, darin aufzugehen, so wirkt derjenige wolthätig und angenehm auf mich ein, der endlich einmal andere Gefühle in mir wachruft. Und so ist das Nützliche wie das Angenehme immer vereinigt bei der Erfüllung eines wirklichen Be-

Digitized by Google

dürfnisses. — Ich weiß, es gibt genug Beispiele, dass gerade das Nützliche unangenehm ist, aber alle diese setzen einen abnormen Grundzustand voraus: Krankheit, verzogener oder ausgearteter Charakter etc. Der normale Mensch aber darf seinen Gefühlen nnd seiner körperlichen Empfindung tranen, da ihm diese von der Natur als Controle für das Nützliche und Richtige beigegeben sind, und glücklich der, bei welchem diese controlirenden Factoren allseitig gleich lebhaft und erregbar sind!

„Ja, — aber die Bauerslente sind eben abnorm, sonst brauchte man sie ja nicht zurecht zu richten?!“ Wenn ich einen Menschen „abnorm“ nenne, so heißt das, er hat einen gewissen Procentsatz Abnormes an sich. Würde das Abnorme über das Normale überwiegen, so könnte ein solcher Mensch moralisch wie physisch gar nicht existiren. Bei den Bauerslenten ist aber die physische und auch die moralische Existenz noch immer möglich, das Normale daher im ganzen und großen noch immer stärker, wenn auch in vielen Einzelheiten das Abnorme überwindet. Auf jenes hat daher der Volksbildner pädagogisch zu fußen, nicht anf dieses. Das Abnorme ist zudem in verschiedenen Menschen und selbst in dem nämlichen Menschen bei verschiedenen Zeiten und Verhältnissen so verschieden, dass es gar nicht als verlässliche Grundlage für ein pädagogisches System dienen könnte. Also das, was im ganzen am besten gefällt, den meisten Zuzng hat, ist das Richtigste für den Vortrag, womit aber nicht gesagt ist: das, was am lautesten gepriesen wird, weil ja das irrthümliche Urtheil einzelner maßgebender aber abnormer Persönlichkeiten oft viele gedankenlose oder unehrliche Nachbeter findet. Der Lehrer muss daher streben, das wahrhaft Gefallende auch noch an anderen Kennzeichen zu errathen, nm nicht vom Gerede und äußerlichen Treiben Irrender und Irregeleiteter selbst verführt zu werden. Er muss im Mienenspiel, in der durch den Vortrag erweckten Stimmung der Zuhörer erkennen, ob derselbe ein richtiger war. Ist der Lehrer selbst reif, durchgebildet, so kann er sich zumeist auf sein eigenes Gefallen verlassen.

Hat eine Sache im ersten Vortrag gefallen, deren Fortsetzung im zweiten aber nimmer, so soll das dem Lehrer ein Wink sein, das bereits ein anderes Bedürfnis dringlicher ist, als das durch den ersten Vortrag einigermaßen gestillte oder geminderte nach dieser betreffenden Sache. Diesem Wink muss gefolgt werden. Es handelt sich ja nicht um die erschöpfende, systematische Darstellung dieses Gegenstandes, sondern nm dessen stückweise Übersetzung ins Eigenthum der Zuhörer und damit ins Leben. Der nächste Vortrag wird daher schon wieder einen andern Gegenstand zu behandeln haben, und erst nach längerer Zeit soll die Reihe wieder von vorne beginnen.

Überhaupt ist die Abwechslung in allem höchst nothwendig, und in den unbedeutendsten, äußerlichsten Dingen oft am allernothwendigsten. Wenn das Auge des Zuhörers immer dasselbe Publicum sieht, sein Ohr immer den nämlichen Ton im Vortrage hört, — so macht das einen ermüdenden Eindrnck. Der Lehrer wird daher manchmal nur Männer zulassen, so z. B. wenn eine Erörterung oder tendenziöse Erzählung über geschlechtliche Dinge nothwendig wird. Um nur Frauen zuzulassen, muss er sich des vollen Vertrauens der Gemeinde sicher sein, sonst wird er lächerlich. Um Abwechslung in die Vortragsweise hineinzubringen, soll er öfter einen benachbarten Collegen einladen, einen Vortrag zu halten. Besonders viel Abwechslung kann in den musika-

Digitized by Google

lischen Theil der „Bauernabende“ gebracht werden, indem bald ein ernstes, bald ein heiteres, bald ein trauriges Lied, bald einstimmig, bald mehrstimmig, bald von Kindern, bald von Erwachsenen gesungen, oder wol auch verschiedenartige Instrumentalmusik gemacht wird.

Wenn diese „Bauernabende“ in den Landgemeinden eröffnet werden, wird es hoffentlich anfangs jedesmal sehr viele Theilnehmer geben, denn das Neue hat ja immer und überall große Anziehungskraft. Dann dürfte aber bald eine längere Zeitperiode folgen, in welcher der Reiz der Neuheit verschwunden, die Überzeugung von der Nützlichkeit und dem Werte der Institution aber noch nicht tief genug eingewurzelt ist, der Besuch daher sehr schwach ausfallen dürfte. Es wäre eine Unklugheit, wollte man in dieser Periode den Leuten diese Unterhaltungsabende gleichsam aufnöthigen und trotz flauen Besuches dieselben doch regelmäßig, z. B. alle Wochen oder alle 14 Tage, veranstalten. Ist der Besuch schwächer, so soll man sie seltener abhalten, nur niemals über mehrere Monate fortschieben, weil das einem gänzlichen Aufgeben des Institutes gliche und dasselbe in den Augen der Öffentlichkeit zu sehr discreditiren müsste. Erst mit steigender Frequenz der Bauernabende soll der Lehrer wieder auf deren öftere Wiederholung bedacht sein.

Am schnellsten wird es vorwärts gehen, wenn er sich bemüht, getreu nach dem Volkscharakter, besonders wie er sich an den jüngeren Leuten von 20—30 Jahren ausprägt, sich zu richten. Dieser ist freilich oft in benachbarten Gauen schon ein verschiedener. Überall soll daher der Lehrer seine Dorfleute beobachten, auf dem Felde, im Hause, in der Kirche, auf der Gasse; er soll sich klar werden, ob sie z. B. fromm, oder bigott, oder heuchlerisch oder derb irreligiös sind; ob sie sich gerne plagen bei harter Arbeit, um nur das Denken zu ersparen; ob sie Interesse am Staats- oder Gemeindewesen haben; ob sie im Verkehre lebhaft offenherzig, oder kühl reservirt sind; ob sie gerne streiten und raufen, oder lieber muffen und sich heimlichen Schaden zufügen; ob sie mehr Interesse für Heilkunde, oder Geographie, oder Himmelskunde etc. haben; ob sie auf landwirtschaftlichem Gebiete gerne Belehrung annehmen und dieselbe auszunützen versuchen, oder ob sie starr beim Alten bleiben, — und was derlei Eigenschaften noch mehr sind, die in ihrer tausendfältigen Schattirung erst den Volkscharakter einer Gegend ausmachen. Und hat er hiebei die wahren Bedürfnisse des Volkes ermittelt, dann wird er gewiss auch Passendes, Nützliches und zugleich Interessantes zum Vortragsstoff für seine Unterhaltungsabende auszuwählen oder zu schaffen verstehen und sich zahlreichen Besuches erfreuen.

Eine solche Erfahrenheit in der Beeinflussung der Erwachsenen wird ohne Zweifel vom günstigsten Einfluss sein auf die Unterrichtsmethode in der Schule. Ja, es klingt die Behauptung wenn auch kühn, so doch nicht unwahrscheinlich, dass nur auf dieser Arena der allgemeinen Volkserziehung der schon so lange bestehende Kampf um die richtige Schulmethode erst endgiltig ausgekämpft werden kann. Drei Gründe sprechen hiefür. Erstens ist vor den Erwachsenen die Nothwendigkeit größer, eine möglichst lebensvolle Methode zu suchen und einzuhalten; sonst gehen einem die Leute davon, und haben Recht dabei. Die Kindesnatur ist nachgiebig, wird durch den drohenden Schulzwang an ihrer wirksamsten Reaction gegen Vergewaltigungen ver-

Digitized by Google

hindert, und muss sich daher auch mit unrichtigerer Behandlung abthun lassen. Die Methode an den „Bauernabenden" wird aber nicht blos lebensvoll sein müssen der Form nach, indem alles Lehrhafte möglichst in den Mantel der Unterhaltung gehüllt wird, sondern auch dem Stoff nach, indem nur Derartiges geboten wird, was wirklichen Wert fürs Leben hat, so dass alle scholastischen Spitzfindigkeiten und aller Ballast wegfällt. Dann käme das römische Vitae discendum („fürs Leben lerne") endlich einmal zu Ehren, nachdem es unter ewiger Nichtbefolgung so alt geworden. Zweitens darf man sich die Natur des Kindes gewisser Eigenthümlichkeiten wegen von derjenigen der Erwachsenen nicht so losgelöst, so unabhängig und verschieden denken, dass man jene verstehen und behandeln könne, ohne auch diese zu kennen. In den Erwachsenen liegen alle jene Eigenschaften bereits entwickelt vor, die in Kindern kaum als zarte Keime bemerkbar sind; wer diese erkennen und richtig behandeln will, muss erst jene Eigenschaften der Erwachsenen kennen und zu behandeln verstehen. Ich zweifle, ob die Mehrzahl der Lehrer genug theoretische Menschenkenntnis besitzt. Dessen aber bin ich gewiss, das sie praktisch die Erwachsenen — also die Menschen schlechtweg — nicht zu behandeln und zu beeinflussen geübt haben. Dieser Mangel muss nun, wenn unser Grundsatz uns nicht getäuscht hat, nothwendig auch in der Kindererziehung immer fühlbar bleiben, so dass erst nach dessen Behebung die endgiltig richtige Schulmethode praktisch überall erzielt werden kann. Die Menschennatur ist eben durch all' ihre zeitweiligen Erscheinungen hindurch ein unthellbares, in sich gegliedertes und geschlossenes Ganze: und wer sich nicht getraut, die ganze zu erfassen und nur nach einem Theile oder einer Erscheinung derselben (also z. B. der Kindesnatur) greift, der wird bald die traurige Bemerkung machen, dass er gar nichts in den Händen behalten kann. Ein dritter Grund, warum die „Bauernabende" dem Lehrer die richtigste Methode im Unterricht und besonders in der Erziehung der Kinder nahelegen müssen, ist die Unreifheit und Zurückgebliebenheit der Bauern. Der Grieche nannte die Kinder „paedes" (daher „paedagōgos" „Kindererzieher"), aber auch die Sclaven nannte er „paedes", ob sie alt oder jung waren. Das Unreife des Charakters, wie es sich an den Sclaven in Ermangelung der Freiheit darstellen musste, und daher die gleichmäßige Behandlung der Kinder und Sclaven gab wol Anlass zu dieser gemeinsamen Bezeichnung. Auch unsere Bauern sind im Vergleich zur geistigen Höhe des Jahrhunderts unreif, sind zurückgeblieben, sind Kinder, wenn auch just nicht kindlich. Sind doch selbst die Kinder nicht alle kindlich. Und wenn die Bauern — bei ihrer vielseitigen Zurückgebliebenheit, die, so weit eine solche eben vorhanden ist, bekanntlich noch schlimmer ist als der kindliche Urzustand — auch nicht viele Vorzüge mit der Kindesnatur gemein haben, so haben sie doch viele Gebrechen und Schwächen mit ihr gemein. Angst vor der fremden Autorität bis zur Erstickung jeder Einwendung, und geheime Unabhängigkeit des Herzens von dieser Autorität zeigt der Bauer wie das Kind. Rachsucht, die sich aber aus Scheu vor den strengen Vorboten nicht ans Tageslicht wagt und sich daher in kleinlichen Dingen Genugthuung verschafft, zeigt sich beim Bauer, wie beim verzogenen Kinde. Wir könnten noch geistige Kurzsichtigkeit, Willensschwäche und ein Dutzend anderer Vergleichspunkte anführen; aber die gegebenen Andeutungen dürften schon genügen zu zeigen, dass der Lehrer bei Bekämpfung

Digitized by Google

bäuerlicher Gebrechen so manche brauchbare Erfahrung für die Behandlung der Kinder machen wird.

„Gerade diese Zurückgebliebenheit", höre ich einwenden, „dieser entstellte Charakter des Bauernvolkes in vielen Gegenden verleidet einem jede directe Beschäftigung mit solchen Leuten." Im Munde eines Mannes, der zur Volksbildung berufen, ist das die Sprache der schändlichsten Feigheit, die sich wol noch unter dem Mantel der Noblesse verbergen möchte, als wäre es gar entwürdigend, an „diese Leute" mit edlen Absichten heranzutreten. Wenn die bäuerliche Zurückgebliebenheit zu solcher Ignorirung berechtigt, dann dürfte man wol auch ein 6jähriges Kind nicht in die Schule schicken, weil es zu unwissend ist. Übrigens ist, wie schon oben betont wurde, trotz dieser Zurückgebliebenheit in unseren Bauern überall noch so viel Gesundes und Normales, dass der Volksfreund darin Anknüpfungspunkte zu einer richtigen Weiterbildung finden kann. Wenn ich aber recht urtheile, so ist obige Einwendung nur ein ganz oberflächlicher Ausdruck für etwas anderes, was dahinter steckt. Und dahinter steckt zweierlei.

Man fürchtet, ein solcher Verkehr mit den Bauern, besonders auf „Bauernabenden" schädige das Ansehen des Standes. Ich glaube aber, es kann durchaus nichts Bänkelsängerisches darin liegen, wenn der Lehrer unter der Autorität und dem Schutze des Staates, als Organ eines wissenschaftlichen Vereines, ohne Entlohnung seitens der Zuhörer („Entrée"), seine Bauern unterhält, aber im Unterhältlichen stets die Gesetze der (wahren — nicht der fanatischen oder pharisäisch-betschwesterlichen) Sittlichkeit einhält und eine edle Tendenz befolgt. Der Lehrer kann, um das Ansehen seiner „Bauernabende" noch zu erhöhen, je nach Möglichkeit noch verschiedene Hilfsmittel anwenden. Hat er, was in Weingegenden nicht selten der Fall ist, etliche muthwillige Burschen im Orte, die in ihrer derben Art einer jeden Unbesonnenheit fähig sind, so soll er sich zu den ersten Unterhaltungen von der Behörde einen Gensdarmen zum Statisten ausbitten; das wird den richtigen Eindruck auf solche Burschen gewiss nicht verfehlen. Den Pfarrer, Bürgermeister. die Gemeinderäthe und sonstige Honoratioren des Ortes soll er so oft wie möglich zum Erscheinen bewegen, ohne jedoch wegen ihrer Gegenwart den volksthümlichen Ton und Charakter seines Vortrages auch nur im Geringsten zu ändern oder abzuschwächen. Er soll es unter Umständen vermeiden, in Gasthäusern diese Versammlungen zu veranstalten: das Schulgebäude, selbst ein geeigneter Platz im Freien ist oft viel ehrenhafter. Und wenn trotz alledem hin und wieder spöttische Witze über das neue Unternehmen laut werden, so ist das nicht hoch anzuschlagen. Die Griechen pflegten von jedem vollen Becher, bevor sie ihn zum Munde führten, einige Tropfen auf die Erde zu gießen. So muss auch jeder, der einen größeren Enderfolg erzielen, etwas Bedeutendes durchsetzen will, zuerst einiges in der öffentlichen Meinung verlieren, sich mancherlei Spöttisches nachsagen lassen. Wer dies nicht ertragen kann, gleicht dem Geizhals, der auf einen Gulden sicheren künftigen Nutzen verzichtet, damit er nur momentan den Groschen nicht aus der Hand lassen darf.

Es ist überhaupt ein Grundfehler aller gebildeten und halbgebildeten und halbanständigen Menschenclassen der heutigen Zeit, dass sie die Ehre ihres Standes alle im Cavaliermäßigen suchen. Die eleganteste Kleidung zu tragen, nicht zu Fuß gehen zu müssen, überall noble Trinkgelder ausstreuen zu

Digitized by Google

können, möglichst „distinct“ zu erscheinen, von dem gemeinen Volk sich bestens zurückzuziehen und überhaupt recht zimperlich — und ich möchte beinahe sagen überirdisch — sich zu stellen, das erwirbt Ansehen, gilt als „standesgemäßes Betragen“, und dieses wird als die Quelle der Ehre von dem Schwarm solcher lächerlicher „Gebildeter“ mit der strengsten und ernstesten Gewissenhaftigkeit cultivirt. Kann der Cavalier, auf Grund der ihm in concreter Form überlieferten Leistungen seiner Eltern und Ahnen, aller eigenen Leistungen sich entschlagen und blos dem Verbrauch seiner Habe leben, so mag er es thun. Auf wem immer aber die Pflichten eines thätigen Berufes liegen, der würde durch diese vielfältigen Rücksichten der Noblesse nur gehindert sein. Durch fruchtbares Wirken soll der Mensch nach Ehre und Achtung seitens der Mitwelt streben, nicht durch eine fade Zurückzieherei und Anstandsucherei. Wenn aber der Lehrer diesen unseren Cavalieren und gelahrten Professoren es an „Noblesse“ nachmachen und sich hochnasig über das Volk hinwegsetzen wollte, so gliche er wol — werde mir der Vergleich nicht übel genommen — dem Schuster, der sich auf einmal schämen würde, Schuhe und Stiefel zu machen. Liegt doch die ganze Bedeutung, Ehre und Größe des Lehrerberufes im Verkehr mit dem Volke, in dessen Erziehung und richtiger Beeinflussung, so dass der Lehrer gerade nach dieser Hinsicht einzelne Opfer und Mühen, und wären sie auch etwas ungewohnter Art, nicht scheuen soll. Und sind unsere Lehrer nur erst wahre Volksmänner nach dem ganzen natürlichen Umfange ihres Berufes — dann wird man es wol sehen, wer mehr öffentliche Ehre und Achtung genießt, sie oder die Cavaliere und gewisse Professoren.

Außer der kindischen Furcht, das Ansehen des Standes preiszugeben, steckt aber noch etwas anderes hinter jenem Hinweis auf die Zurückgebliebenheit der Bauernschaft. Die meisten Lehrer fühlen ein gewisses Befremden schon bei dem bloßen Gedanken, so ohne weitere Ceremonien mitten unter Bauern zu sitzen und dabei die Aufgabe zu haben, sie zu unterhalten und zu belehren. Ein Gefühl, als ob er zwischen Himmel und Erde schwebe, eine fortwährende Angst, sich in den Augen der rohen und ungezügelten Umgebung zu blamiren, müsste dem Veranstalter eines solchen Unterhaltungsabends unablässig das Herz zusammenschnüren. Dieses Befremden beruht aber auf einer Unkenntnis des Volkes, und zwar in doppelter Weise. Erstens thut man wenigstens unserem niederösterreichischen Volke unrecht und verkennt es, wenn man es für so roh und zügellos ansehen möchte, dass eine gesittete Unterhaltung mit ihm unmöglich wäre. Da müssen wir entschieden zu Gunsten der Bauern einstehen und bürgen. Und sollte es hin und wieder eine seltene Ausnahme geben, einen oder zwei unbesonnene Burschen, denen der ärgste angerichtete Schabernack der liebste ist, so könnte man ihnen ja in der oben angedeuteten Weise wirksam begegnen. Aber schon an sich, wenn sie auch keine solchen falschen Voraussetzungen mit sich brächte, müsste diese Unkenntnis des Volkes und Volksthümlichen in den Lehrern jenes Befremden erzeugen. Denn nur auf einem bekannten Gebiete kann ich mich mit Sicherheit und Selbstvertrauen bewegen. Und wenn die Lehrer das Dorfleben auch in seinen äußeren Umrissen kennen, so haben sich doch die wenigsten die Mühe genommen, die inneren Motive, das ganze Denken, Fühlen und Streben der Bauern, sowie die Beziehungen dieser inneren Motive zu den äußeren Erscheinungen

Digitized by Google

des Bauernlebens zu verfolgen und sich darüber Klarheit zu verschaffen. Daher also stammt zum größten Theile das Unbehagen, von dem sich die Lehrer mitunter schon beim bloßen Gedanken an die „Bauernabende" ergriffen fühlen. Haben sie nur erst angefangen, sich in der unten besprochenen, von einem volkswissenschaftlichen Vereine anzuregenden und zu überwachenden Weise den Charakterzügen, den Ausdrucksweisen, den Rechtsanschauungen, den Freuden und Leiden, überhaupt dem ganzen Leben und Treiben des Volkes eine emsige Aufmerksamkeit zu widmen, so wird sich von selber in ihnen mit dem steigenden Interesse am Volksthum auch das Verlangen regen, durch die von uns hier besprochenen Mittel aufs Volk einen directen Einfluss zu gewinnen.

Die Unkenntnis des Volkes ist überhaupt das größte und am schwersten zu beseitigende Hindernis für die Verwirklichung der in diesen Zeilen behandelten Idee. Es ist traurig, dass es erst noch dieser Idee bedarf, um die Nothwendigkeit einer gründlichen Kenntnis des Volkes für den Lehrer darzulegen. Die Bedürfnisse der Schule hätten eine empfänglichere Intelligenz schon längst auf diese Nothwendigkeit aufmerksam machen können: ist doch, bevor der letzteren nicht Genüge geleistet wird, ein wirkliches Verständnis des Kindes und der dasselbe bestimmenden Einflüsse, und somit auch eine Verwertung unserer theoretisch-pädagogischen Fortschritte rein unmöglich. Es wundert uns, dass nicht schon längst in den Lehrerbildungsanstalten der verschiedenen Länder das Studium des Volkscharakters des betreffenden Landes eine stehende Disciplin geworden ist.

Weil dies aber nicht der Fall ist, weil der Charakter und die Verhältnisse des Volkes wissenschaftlich noch gar nicht genügend durchforscht und klargestellt sind, so müssen wir uns schon bequemen, mit dem Vorhandenen zu rechnen, so wenig es uns auch befriedigen mag. Die Mehrzahl der Lehrer in den einzelnen Ländern besteht aus Einheimischen; denn die Volksschullehrer werden nicht so leicht aus ihrem Heimatslande versetzt, wie die Lehrer an den Mittelschulen. Darin müssen wir, bei dem gegenwärtigen niedrigen Stande der wissenschaftlichen Volkskenntnis, einen für uns günstigen Umstand erkennen. Denn der Einheimische hat, wenn auch keine rechte klare Kenntnis des Volkes, so doch eine bestimmte Summe bewusster und unbewusster Erfahrungen über das Volksleben, woraus sich ein gewisser Sinn und Hang für letzteres ergibt. Dieser Sinn wird durch das Seminar nicht benommen oder zerstört, da hier die Studienzeit nicht eine so lange und auch der Studiengang nicht ein so classisch erhabener oder grammatisch pedantischer ist, wie an manchen sonstigen Lehranstalten. Aus diesem Grunde hat ein nicht einheimischer Lehrer oft mehr Verständnis für das Volk als ein akademisch gebildeter Einheimischer. Mehrere Jahre Praxis auf dem Lande können doch auch nicht verfließen, ohne dass der Lehrer hin und wieder eine tiefere Beobachtung über das Volksleben macht und wenigstens zu etlichen Resultaten dabei gelangt, die als Anknüpfungspunkte für weitere, eingehendere Studien dienen könnten. Und so ist denn immerhin Hoffnung vorhanden, dass auch nach versäumten einschlägigen Vorstudien im Seminar die Majorität der Lehrer, unterstützt und geleitet von dem mehrerwähnten Vereine, im volksthümlichen Wirken und Forschen einen Anfang wagen dürfe. Um ihnen wenigstens auf einem der nothwendigsten Gebiete ein Muster vorzulegen, aus

Digitized by Google

welchem zu ersehen wäre, welche Einzelheiten bei der Erforschung und Beeinflussung des Volkslebens von Bedeutung sind, so habe ich die eingangs citirte Abhandlung „Ein fehlerhafter Volkscharakter" zusammengestellt. Auch eine grammatische Darstellung der n.-ö. Mundart, von meiner Wenigkeit verfasst, ist unter der Presse, doch ist diese Arbeit mehr als Quellenwerk für eine ganz neue systematische Gesammtgrammatik der österreich-baierischen Mundarten, denn als eine methodische Anleitung zum Dialectstudium für Laien aufzufassen.

Aber, wird man mir einwenden, Sprache und Eigenheiten des Volkes sind doch in den verschiedenen Gegenden oft sehr verschieden, und die Lehrer werden fortwährend gewechselt und versetzt; kaum bleibt einer 2—3 Jahre auf demselben Platze. Wie soll er da eingehende Beobachtungen machen oder gar Zusammenstellungen solcher liefern können, wenn er kaum Zeit hat, seine Dorfleute kennen zu lernen?

Diese Einwendung, die uns in der That mehrseits gemacht wurde, ist aber nicht so triftig, als es auf den ersten Anblick scheinen möchte. Denn erstens sind ja viele Lehrer, besonders die Oberlehrer, lange Jahre hindurch auf derselben Station. Wenn hingegen der größte Theil der jüngeren Lehrer alle 2 bis 3 Jahre den Ort seiner Wirksamkeit wechselt, so geschieht dies auch nicht zum sonderlichen Nachtheil unseres Planes. Denn so ganz verschieden sind die Verhältnisse in den einzelnen Gegenden wenigstens unseres Kronlandes (N.-Ö.) nicht, dass nicht sehr viel Gemeinschaftliches vorhanden wäre. Auf diesem gemeinschaftlichen Hintergrunde nun werden dem wandernden Lehrer die Unterschiede der diversen Gegenden desto greller auffallen und um so sicherer zu seiner Wahrnehmung gelangen. Und ist die ganze Volksforschung nur erst so weit vorgeschritten, dass die wichtigsten Grundelemente des Volkslebens nach den verschiedenen Richtungen hin festgesetzt sind, dann nimmt der Lehrer bei seinen Wanderungen diese Grundkenntnis schon mit, und die paar Jahre, durch die er sich auf einem und demselben Posten aufhält, sind gerade lang genug, um auf diesen Grundton die in der betreffenden Gegend herrschenden Detailschatten aufzutragen. Und weil so dieselbe Gegend an mehreren aufeinander folgenden Lehrern mehrere Berichterstatter über ihre Verhältnisse finden kann und wird, so gelangen dieselben aus verschiedenen Darstellungen nur zu größerer Anschaulichkeit. — Um aber die Grundelemente des Volkslebens festzustellen, braucht man blos 2 oder 3 Gegenden näher zu durchforschen und das Gemeinsame zu fixiren. Und hiefür dürften die anfänglich zur Verfügung stehenden Kräfte wol ausreichen. Allerdings wird diese erste Feststellung der Grundelemente durch nachfolgende Detailforschungen vielfach ergänzt und berichtigt werden müssen; das ist aber ein Process, der sich in allen Wissenschaften wiederholt.

Andere werden wieder fragen, ob denn der Schlüssel zum Verständnis des Volkslebens wirklich so schwer zu finden sei? Es müsste ja etwas Leichtes sein, so einfältige, ungebildete Leute zu ergründen bis in ihr Innerstes hinein, auch ihre einfachen äußeren Verhältnisse wären bald registrirt, — wozu braucht es also hiezu vieler Vorbereitungen, vieler Studien und überhaupt des Kraftaufwandes so vieler gebildeter Männer?

Wer so fragt, hat gewiss mit dem Landvolk sehr wenig, und da nur als lockerer Tourist oder Sommerfrischler, verkehrt. Sonst müsste er wol beiläufig

Digitized by Google

die Unberechenbarkeit der Bauern, ihr Zurückziehen vor Fremden, ihre Doppelseitigkeit in ihrer religiösen Tugendsamkeit einerseits und ihrem heimlichen platten Egoismus andererseits bemerkt haben und zur Einsicht gelangt sein, dass man es gerade bei der Zurückgebliebenheit und Verbildung des Landvolkes mit einer Reihe von Factoren zu thun hat, die durchschaut und bekämpft werden wollen, wenn man es richtig beurtheilen und beeinflussen will. Ein normal Gebildeter ist weit durchsichtiger als der Bauer, der seine Natürlichkeit bald aus Verschmitztheit, bald aus falscher Religiosität und Sittlichkeit und noch aus andern Gründen verbirgt und bemäntelt.

„Die Lehrer auf dem Lande sollen die Erwachsenen durch „„Bauernabende““ belehren, erheben, unterhalten. Die Lehrer in den Städten und Märkten haben keine Gelegenheit zu gleicher Wirksamkeit. Also tritt eine ungleiche Belastung des Lehrerstandes in der Stadt und auf dem Lande ein, sobald diese Idee durchgeführt wird.“ So kann ein ferneres Bedenken lauten. Ohwol dieses, selbst wenn es ganz richtig wäre, noch immer keinen hinlänglichen Grund abgeben könnte, dass die Bauern sich selbst überlassen bleiben sollten, so wollen wir doch näher auf dasselbe eingehen. — Es ist zunächst unrichtig, dass die Lehrer in größeren Märkten und in Städten nicht eine ähnliche Wirksamkeit zu entfalten in der Lage wären: auch sie können Vorträge für das Volk veranstalten; und da bei dem Stadtvolk die Überzeugung von der Nothwendigkeit auch einer weltlichen Bildung schon tiefere Wurzel geschlagen, so haben es die städtischen Lehrer dabei noch insoferne leichter, als sie, zur Anziehung von Zuhörern, nicht so sehr auf das Unterhaltende bedacht zu sein brauchen wie die Landlehrer. Vorträge werden gewiss auch in der Stadt von großem Nutzen sein, ja, das Stadtvolk wird momentan viel lebendiger beeinflusst werden können, als das conservative, vielfach apathische und langsamere Landvolk. Der Grund, warum ich gerade dieses letztere so stark betone, liegt aber nicht etwa blos darin, dass ich zufällig dessen Bedürfnisse genauer kenne als die des Stadtvolks, sondern in folgenden drei Umständen. Erstens gewährt das Landvolk gerade infolge seines conservativen Sinnes die verlässlichste Garantie, dass, wenn ihm einmal eine edlere, bessere Richtung gegeben worden ist, es in dieser um so sicherer verharrt, während das den verschiedensten Einflüssen stets unterworfene Stadtvolk schon morgen über Bord werfen kann, was man ihm heute beigebracht. Zweitens kann das selbstständiger lebende Landvolk unabhängiger in der eingeschlagenen Richtung sich entwickeln und wird auf Grund seiner freien, menschenwürdigeren Lebensweise weit sicherer in dieser Richtung echte Blüten der Bildung treiben und entfalten als die abhängigen, vielfach zu Maschinen erniedrigten Fabriksarbeiter, die in den Städten meistens die Majorität bilden. Drittens wird, da sich das Stadtvolk fortwährend aus dem Landvolk ergänzt, mit der Hebung des letzteren auch jenes allmählich gehoben werden, — aber niemals umgekehrt; und jene Zähigkeit, mit welcher schon der heutige Bauer, in städtische Verhältnisse versetzt, nur äußerst langsam und nie vollständig seine ländlichen Eigenheiten aufgibt, wird dann erst von Wert und Bedeutung sein, wenn sie durch das Bewusstsein einer besseren Bildung gestärkt und verklärt wird. Ich möchte noch viertens hinzusetzen, dass in unserer Monarchie das Landvolk dem Stadtvolk numerisch weit überlegen ist, — wenn ich nicht speciell Niederösterreich im Auge hätte, wo das Landvolk, besonders wegen der volk-

Digitized by Google

reichen Hauptstadt, in einem ungünstigeren Zahlenverhältnisse steht. — Während wir nun einerseits nur die größere Nothwendigkeit von Vortragsabenden für das Landvolk aussprachen, deren Nützlichkeit aber auch fürs Stadtvolk von vornherein anerkennen, und sohin keineswegs eine ungleiche „Belastung" der Lehrer auf dem Lande und in der Stadt urgiren wollen, vermitteln dieselben Vortrags- und Unterhaltungsabende geradezu einen Ausgleich nach einer anderen Hinsicht, in der heute der Landlehrer dem städtischen nachsteht. Dieser heitert sich bei den mancherlei Unterhaltungen und Zusammenkünften, wie sie in volkreichen Orten eben an der Tagesordnung sind, zeitweise aus, „läst seine Grillen aushüpfen", — während in den entlegenen Dörfern der Lehrer von langer Weile verzehrt wird. In Hinkunft soll er sich vor dieser in der vorgeschlagenen Weise schützen; er wird es vermögen, ohne sich besonders dabei anzustrengen, da er ja von einem fachlichen Vereine und allmählich wol auch von tüchtigeren Kräften im Dorfe selbst unterstützt werden wird.

„Woher wissen Sie denn so gewiss, dass diese Bauernabende thatsächlich zur Hebung des Landvolkes beitragen können? Man macht ja stets die Bemerkung, dass die Landleute von allem Höheren und Ungewohnten, was ihnen gesagt wird, gewöhnlich nichts im Gedächtnis behalten. Wie oft wird man ihnen da alle einzelnen Dinge vorsagen müssen, bis sie ein solches Quantum Wissen beisammen haben, dass von einer Hebung ihrer Geistesbildung die Rede sein kann!" Wer so spricht, der zeigt nur, dass er von diesen Bauernabenden einen allzu kathedermäßigen Begriff hat. Es handelt sich ja nicht, alle Bauern der Reihe nach für eine Staatsprüfung vorzubereiten. Für eine solche muss freilich jenes zufällige Wissensquantum zusammenmaltraitirt werden, wie es — ohne mit den Forderungen der Psychologie sich viel herumzubalgen — hochgelehrte Doctoren und Commissäre vorzuschreiben für gut befunden haben. Auf den „Bauernabenden" wird es allerdings keine hungrigen Candidaten geben, die ängstlich jede Silbe des Vortrages mitstenographiren. Da hat kein Vortrag einen aufgebauschten künstlichen Wert, sondern jeder wird von selber auf den natürlichen Wert reducirt. Ich will durch ein Gleichnis klarlegen, was ich hier vom pädagogischen Standpunkte unter dem natürlichen Wert eines Vortrages verstehe. Wer in eine weite, finstere Grube Wasser auf einen bestimmten Punkt schüttet, ohne zu wissen, ob dieser Punkt der tiefste ist, wird doch nicht verlangen wollen, dass das Wasser auf diesem Punkte stehen bleibe!? Derselbe ist vielleicht nur feucht, und das Wasser ist in einen tieferen Ort abgeronnen. Eine solche finstere Grube ist für die meisten Gebildeten die geistige und seelische Verfassung des Mannes aus dem Volke. Ein geharnischter Aufklärer bemerkt nun z. B., dass dem Bauer irgend eine bestimmte Kenntnis mangelt, weiß aber nicht, ob demselben nicht eine noch weit nothwendigere Kenntnis, eine weit primärere Anschauung fehle, d. i. er fixirt einen gewissen Punkt in der finsteren Grube. So gießt er denn das Wasser seiner Belehrung auf diesen Punkt, — allein es rinnt ab in eine tiefere Stelle, und wenn nun Meister Aufklärer mit dem Bauer das obligate Examen halten will — so findet er, dass er „rein umsonst geredet habe". Und doch irrt er sich. Wenn der Aufklärer beim Reden nur irgendwie das Interesse des Bauers rege gemacht hat, so hat dieser dabei gelernt. Und je näher jener mit seinem Vortrag das dringendste Bedürfnis des Bauers

Digitized by Google

getroffen hat, desto mehr hat letzterer davon profitirt, desto mehr hat er von dem objectiven Gehalt des Vortrages auf seine subjective Verfassung projicirt; und wäre auch der Stoff des Vortrages für das subjective Bedürfnis des Bauers ein ganz abstruser gewesen, so hat dieser vielleicht nur das Mienen- und Geberdenspiel des Gelehrten auf sich wirken lassen und mit Interesse „auch einmal g'sehen, wie ein solcher g'scheiter Herr thut, wann er was erzählt." Etwas hat er dabei immerhin profitirt, und nächstens merkt er sich dann schon etwas Wichtigeres. Interesse an etwas und subjectives inneres Bedürfnis nach etwas sind ja pädagogisch gleichbedeutend. — Man wird daher diese finstere Grube des bäuerlichen Geistes beleuchten müssen, um in ihr alle die größeren und kleineren Bedürfnisse der Bauernseele kennen zu lernen, und wenn man diesen Bedürfnissen Rechnung trägt, wenn man das vorbringt, was den Bauer interessirt und nur durch geschickte Aneinanderreihung und Behandlung des Interessanten auf ein bestimmtes Ziel lossteuert, dann wird man gewiss auch die Erfahrung machen, dass sich Bauern auch etwas merken können. Und nun wird jeder verstehen, was ich sagen will mit der Behauptung: Der interessante Vortrag hat einen natürlichen Wert, der uninteressante kann nur einen künstlichen haben. Wenn man daher auch nicht immer just das jeweilig dringendste Bedürfnis des Bauers durch einen Vortrag zu stillen in der Lage ist, — wenn man nur sein Interesse rege erhalten kann, so darf man am Erfolg nicht zweifeln. Und der Landlehrer wird doch, entweder aus eigener Sammlung, Beobachtung und Productivität, oder aus dem ihm von dem Fachvereine zukommenden Materiale, so viel Interessantes auf geistigem und moralischem Gebiete zusammenfinden, dass er seine Bauern damit unterhalten, d. i. geistig und sittlich beeinflussen kann. Und wenn er von dem Interessanten immer dasjenige aussucht, was auf ein bestimmtes Geistesgebiet gehört, oder eine bestimmte moralische Tendenz hat, so ist er sogar in der Lage, seine Gemeinde zu einem bestimmten geistigen oder sittlichen Ziele zu leiten. Und wenn der Lehrer auch nicht das gesammte Wissen, soweit es — gegen die heutige Auffassung der „Gebildeten" — auch dem Bauer als Hausvater, Landwirt, Gemeinde- und Staatsbürger und Menschen nothwendig ist, durch Vorträge zum fertigen Eigenthum seiner Zuhörer machen kann; wenn er nur die Grundzüge dieses Wissens seinen Bauern beigebracht und fürs übrige anregend auf sie gewirkt hat, so genügt das vollkommen. Es wird sich von selber in den Landleuten das Bedürfnis nach Lectüre einstellen, das ihnen heute so gründlich fehlt, und es werden dann die Volksbibliotheken, wie sie Schlinkert zusammenstellt, ihre Rolle spielen.

(Schluss folgt.)

---

Verantwortlicher Redacteur: M. Stein. Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.

Digitized by Google

# Die Sprachenfrage, mit besonderer Beziehung auf Lehrerbildung.*)

*Von Dr. Friedrich Dittes.*

Sehr geehrte Versammlung!

Das Thema, welches ich mit Zustimmung Ihres verehrten Vereinsvorstandes gewählt habe, lautet: Die Sprachenfrage, mit besonderer Beziehung auf Lehrerbildung. Da dieses Thema ziemlich allgemein und infolge dessen ziemlich unbestimmt gefasst ist, so erachte ich es für nothwendig, einige Bemerkungen darüber voranszuschicken, in welchem Sinne es erörtert werden soll.

Den Anlass zur Wahl des Themas bot mir die Erinnerung an die erste Verhandlung der Reichenberger Lehrerversammlung, der ich selbst beiwohnte. In Rücksicht auf die kurzgemessene Zeit sah ich mich dort veranlasst, meine Ausführungen auf einen einzigen Punkt zu beschränken, nämlich auf die Begründung der dringenden Nothwendigkeit, wenigstens die gegenwärtige Höhe der Lehrerbildung zu behaupten und jedem drohenden Rückschritte auf diesem Gebiete entgegenzutreten. Von anderer Seite wurde jedoch auch hervorgehoben, dass eine Erweiterung der Lehrerbildung geboten sei; mehrere Redner forderten insbesondere, dass die lateinische Sprache ein integrirender Bestandtheil der Lehrerbildung sein müsse, und es wurden in diesem Sinne auch Resolutionen beantragt. Da ich nun der Ansicht nicht beipflichten konnte, dass das Lateinische ein obligatorisches Unterrichtsfach im Lehrerseminar sein müsse, es aber für unmöglich hielt, in der knapp zugemessenen Zeit eine Entgegnung auf die vorgebrachten Motive durchzuführen, so schlug ich vor, statt der speciellen Empfehlung des Lateinischen nur im allgemeinen auszusprechen, dass eine Erhöhung

*) Vortrag, gehalten im päd. Verein „Dittes" zu Sechshaus bei Wien, am 14. December 1882.



Digitized by Google

der Lehrerbildung besonders auch in sprachlicher und literarischer Hinsicht wünschenswert sei, so dass also die Frage, ob zu diesem Zwecke gerade das Latein in die Seminare eingeführt werden müsse, offen blieb und einer weiteren Erörterung hierüber nicht vorgegriffen wurde. Ich befürchtete, dass sonst zu Gunsten des Lateinischen ein übereilter Beschluss gefasst werden möchte und zwar schon deshalb, weil ja eine große Anzahl, vielleicht die meisten der in Reichenberg versammelten Volksschullehrer der lateinischen Sprache nicht kundig waren, weshalb sie den ihnen empfohlenen Bildungszuwachs nicht wol zurückweisen konnten, weil sie befürchten mussten, man werde ihnen die berüchtigte „Selbstüberhebung" vorwerfen, als ob sie besser wissen wollten, was zu ihrem Berufsstudium erforderlich sei.

Weil nun in Aussicht steht, dass die Lehrerbildungsfrage auf dem nächsten österreichischen Lehrertage nochmals und gründlicher behandelt werden wird, so halte ich es an der Zeit, dass in den Lehrervereinen die Frage, ob Latein oder nicht, erörtert und geklärt und somit der nächsten allgemeinen Versammlung vorgearbeitet werde. Allerdings ist diese Frage keine bloße Schulfrage, sie ist eine Frage der Volksbildung überhaupt, eine Culturfrage im vollen Sinne des Wortes, eine Frage, welche von Schulmännern allein nicht erledigt werden wird und soll, an deren Beantwortung vielmehr auch die Eltern, namentlich aber die Mitglieder der Schulbehörden und der Parlamente sich betheiligen müssen, weil ja Änderungen im Unterrichtsplane der Lehrerbildungsanstalten nur auf dem Wege des Gesetzes geschehen können.

Schon aus dem Grunde, dass jeder Vater sich die Frage stellen kann und soll: „Welche Bildung setze ich bei dem Lehrer voraus, dem ich mein Kind anvertrauen will?" — werde ich unser Thema nicht als eine reine Schulfrage, sondern als eine allgemeine Culturfrage behandeln, an deren Lösung freilich der Lehrerstand ein hervorragendes Interesse hat und in erster Linie mitzuwirken berufen ist. Hiermit ist auch schon gesagt, dass ich das Thema nicht im Sinne einer brennenden Tagesfrage auffasse, zumal ja dieser Verein in erster Linie ein pädagogischer Fachverein ist, welcher sich nicht durch die vorübergehenden Wogen des Tagesstreites bestimmen lassen darf, sondern vielmehr durch einen tieferen Blick in die Culturgeschichte leitende Gesichtspunkte gewinnen soll.

Dass ich mich hinsichtlich der Lateinfrage in ihrer Beziehung zur Lehrerbildung im wesentlichen negativ verhalte, habe ich schon angedeutet. Daraus ergibt sich auch, dass ich nicht darauf ausgehen kann und will, diese Frage heute zur Entscheidung zu bringen. Viel-

Digitized by Google

mehr ist zu wünschen, dass nach mir ein anderer Redner auftrete, welcher die entgegengesetzte Ansicht vertheidigt, dass dann eine Debatte folge, worauf schließlich eine Resolution gefasst werden könnte. Aus diesen Bemerkungen können Sie entnehmen, dass ich nicht den Anspruch erhebe, meine Ansichten allgemein angenommen zu sehen. Ich lege dieselben zur Prüfung vor, bin aber bereit, sie zu vertheidigen.

Nun gestatten Sie mir, sofort auf das Thema einzugehen. Ich werde mich dabei auf dasjenige Sprachgebiet beschränken, welches in unserer abendländischen und besonders in der deutschen Cultur die Hauptrolle spielt. So viel steht fest, dass die Sprache in jeder Cultur von der größten Wichtigkeit ist. Die errungene Bildung im allgemeinen, die Gesammtheit von Kenntnissen, moralischen Grundsätzen, Religions- und Rechtsbegriffen, technischen Fortschritten, Kunstanschauungen u. s. w., welche eine Nation besitzt, drücken sich zwar nicht blos in der Sprache aus, sondern auch in Bauwerken, Sitten, Cultusformen, staatlichen Einrichtungen u. s. w., am umfassendsten und bestimmtesten aber doch in der Sprache, welche namentlich als Schriftsprache zum Aufbewahrungsort, zum Dépôt des Culturschatzes wird und dann Literatur heißt. Hierauf hauptsächlich beruht die große Wichtigkeit der Sprache für die Erhaltung, Verbreitung und Fortpflanzung der Cultur.

Wenden wir uns nun zu der Frage, ob eine fremde Sprache und insbesondere eine alte, namentlich die lateinische, im Bildungswesen eines modernen Culturvolkes wichtig genug sei, um deren Erlernung auch den Lehrern der Volksjugend auferlegen zu können, und werfen wir behufs historischer Orientirung zunächst einen Blick auf die uns so oft als Muster vorgehaltenen „classischen Völker“ des Alterthums, so stoßen wir zunächst auf die Griechen. Da bemerken wir denn, dass im griechischen Bildungswesen fremde Sprachen keine nur einigermaßen erhebliche Rolle gespielt haben. Vollends gar von ihren Kinderlehrern die Kenntnis einer fremden Sprache zu verlangen, ist den Griechen nie in den Sinn gekommen. Sie waren überhaupt nicht der Meinung, dass zu einem gebildeten Menschen die Kenntnis einer fremden Sprache gehöre; und doch haben sie ohne allen Zweifel ihre eigene Sprache ganz vortrefflich zu üben und zu bilden verstanden. Es ist in keiner Weise nachweisbar, dass Perikles, Pindar, Sophokles, Sokrates, Platon, Aristoteles, Demosthenes und die sonstigen Hauptträger der hellenischen Nationalcultur eine fremde Sprache verstanden hätten. Es würde den Griechen sehr sonderbar vorgekommen sein (und es ist auch keine Spur davon vorhanden), wenn jemand behauptet hätte: es kann niemand



Digitized by Google

eine allgemeine Bildung erlangen, der nicht eine fremde Sprache gelernt hat. Es gab in Athen auch keine Lehrer für fremde Sprachen, wenigstens keine solchen, die eine hervorragende Rolle im Bildungswesen gespielt hätten, obwol man leicht Lehrer für alle Wissenschaften und Künste finden konnte, für die griechische Sprache und Literatur, für Rhetorik, Poetik, Mathematik, Musik, Philosophie, Politik u. s. w. Hieraus ergibt sich mindestens soviel, dass zur sicheren Erlernung und zum freien Gebrauch der Muttersprache eine fremde Sprache nicht erforderlich ist. Die Griechen haben sich nicht einer fremden Sprache als Mittel bedient, um ihre eigene Sprache mustergiltig zu gestalten und überhaupt eine hohe Culturstufe zu erreichen. Ja, ich bin überzeugt: wenn sie die Maxime erfunden und befolgt hätten: ein gebildeter Mann, ein Politiker, ein Beamter, ein Redner, Philosoph, Mathematiker, Dichter u. s. w. müsse Ägyptisch, oder Phönicisch, oder Hebräisch, überhaupt eine fremde Sprache lernen, um etwas Rechtes zu werden, so würde die griechische Sprache und Cultur nicht jene Höhe erreicht haben, die sie in der That erreicht hat. Dies ist ja ganz natürlich. Denn es wird ein außerordentliches Quantum von Bildungskraft und Bildungszeit verbraucht, um eine fremde Sprache zu erlernen. Diese Kraft und Zeit geht aber der spontanen, selbstthätigen Entwickelung, der den Völkern wie den Individuen eingeborenen Productivität verloren; es tritt nothwendigerweise in allen Geistern von mittlerer Begabung eine halbe Erschöpfung und Lähmung dadurch ein, dass sie eine lange Reihe von Jahren die Hauptkraft und die meiste Zeit auf das Erlernen der fremden Sprache verwenden müssen. Es steht fest: wer zu viel lernen muss, kann nicht viel denken, nicht viel selbstthätig sein. Wenn man also behauptet: die Deutschen können nicht einmal ihre Muttersprache recht verstehen und gebrauchen lernen, geschweige denn eine „allgemeine Bildung“ erlangen ohne das Mittel einer fremden Sprache, so ist das eine sehr anfechtbare Behauptung. Man müsste dann wenigstens beifügen: ja freilich, ein so geniales Volk, wie die Griechen waren, sind wir Deutschen nun eben nicht, uns fehlt es an der natürlichen Begabung. Ob dieses demüthigende Selbstbekenntnis — welches, nebenbei bemerkt, mit unserer Nationalehre schwer vereinbar sein dürfte — gerechtfertigt sei, möchte ich denn doch bezweifeln, so unumwunden ich auch anerkenne, dass die Hellenen eine höchst begabte Nation gewesen sind. Aber ein Unicum aller menschlichen Vollkommenheit waren sie denn doch nicht, und wir Deutschen sollten nicht vergessen, dass unsere Nation auch große Geister hervorgebracht hat.

Digitized by Google

Gehen wir nun zu den Römern. Bei diesen lässt sich Capital schlagen zur Empfehlung einer fremden Sprache. Die Römer haben allerdings erst, nachdem sie bereits ihre ruhmvollsten Thaten gethan hatten, die griechische Sprache in ihr Bildungswesen aufgenommen. Es wurde seit dem zweiten punischen Kriege gebräuchlich, dass die Vornehmen Roms Griechisch lernten; auch die Kinder der Großen und Reichen lernten es schon, ungefähr so, wie bei uns die Kinder der „besseren Stände" französisch lernen. Nun ist aber die Frage: ob hieraus für die Verehrer der fremdsprachlichen Bildung, besonders für die Vertreter des Lateins in der Lehrerbildung, viel resultirt. Bedenken wir Folgendes. Es begann bereits der Verfall des römischen Staates, als man zu dem Culturmittel einer fremden Sprache griff, und es ist sicher, dass die importirte fremde Bildung den Niedergang des römischen Reiches nicht aufhielt, sondern beschleunigen half. Die Zersetzung des Volkes in zwei sehr verschiedene Classen, in eine gelehrte und eine ungelehrte, mit entgegengesetzten Anschauungen und Interessen, konnte den Auflösungsprocess des Gemeinwesens nur befördern. Hierzu kommt ein anderer Umstand, der für unsere Frage von großer Wichtigkeit ist: die fremde Sprache nämlich, welche die Römer lernten, war keine alte, keine todte, es war eine lebende, eine für jene Zeit moderne, die halbe Welt beherrschende Sprache. Im ganzen Umkreis des Mittelmeeres, nicht blos im Süden Europas, sondern auch im Westen Asiens und im Norden Afrikas wurde griechisch gesprochen und geschrieben. Welch eine Rolle die griechische Sprache damals als Sprache des internationalen Verkehrs und der Weltcultur spielte, erkennen Sie daraus, dass das Griechische selbst zur Sprache des Christenthums wurde, dass insbesondere die Schriften des neuen Testamentes in dieser Sprache abgefasst werden mussten, weil die Apostel und Vertreter des Christenthums nicht anders als durch sie ihre Mission erfüllen konnten. Es ist demnach eine ganz andere Sache, wenn die Römer Griechisch lernten, als wenn heute die Deutschen Lateinisch lernen. So thöricht waren die Römer niemals, dass sie behauptet hätten, man müsse, um ein gebildeter Mann zu werden, Sanskrit oder sonst eine alte (todte) Sprache lernen.

Wenden wir uns nun zu unserem eigenen Volke. Schon die alten Deutschen waren nahe daran, die römische Sprache in sich aufzunehmen. Es war in der Zeit kurz vor und nach Christi Geburt, als ihre Großen bereits halb romanisirt waren, indem sich unter ihnen mit dem römischen Heeresdienste auch die lateinische Sprache verbreitete. Selbst der berühmte Cheruskerfürst Arminius machte die römische

Digitized by Google

Wandlung der germanischen Fürsten mit. Allein das Volk stieß das fremde Element von sich. Als nämlich die Römer, namentlich Varus und seine Beamten, mit aller Energie daran gingen, den Deutschen auch das römische Recht aufzudrängen und sie zu nöthigen, in der römischen Sprache vor römischen Gerichtshöfen ihre Streitigkeiten entscheiden zu lassen, da empörte sich das deutsche Nationalgefühl, um die Römer zu vertreiben. Das sprachliche Moment war eine Hauptursache des Aufstandes der Cherusker und ihrer Stammverwandten gegen Rom, und der glückliche Kampf unserer Vorfahren gegen die Römer hatte den Erfolg, dass der erste Ansatz des Lateinischen aus dem Herzen Deutschlands verschwand.

Einige Jahrhunderte später vollzogen sich jene gewaltigen Bewegungen, die unter dem Namen der Völkerwanderung bekannt sind, und welche die Anfänge der deutschen Poesie und damit auch die alte deutsche Sprache auf das tiefste erschütterten. Das Durcheinanderstürmen der Völker war für die vorhandene deutsch-nationale Cultur, deutsch-nationale Sprache und Dichtung nachtheilig; die alten Sagen, des heimischen Bodens verlustig, verstummten, um erst in später Erinnerung theilweise wieder aufzutauchen. Zu dieser Wandlung des alten Germanenthums trug ferner der Umstand wesentlich bei, dass gerade in der Zeit der Völkerwanderung ein neuer Factor, das Christenthum, in der abendländischen Cultur eine entscheidende Stellung gewann. Dabei ist es im höchsten Grade folgenschwer geworden, dass das Christenthum zu den Deutschen von Rom aus und in römischer Gestalt gekommen ist. Als der Frankenkönig Chlodwig zum Christenthume und zwar zum Katholicismus übertrat, machte er sich von Rom abhängig, und schon hiermit wurde zu jenem seltsamen politischen Gebilde der Grund gelegt, welches unter Karl dem Großen zur Entfaltung kam und nachmals zu dem für unsere Nation so verhängnisvollen „heiligen römischen Reiche deutscher Nation“ sich ausprägte. Zwar haben Karl d. Gr. und einige seiner Nachfolger, namentlich Heinrich I., den deutschen Geist aufrecht zu erhalten gesucht; es sind auch auf Betrieb des ersteren und dann durch die freie Thätigkeit national gesinnter Männer die aus alter Zeit stammenden deutschen Dichtungen gesammelt, beziehentlich wieder hergestellt und aufgezeichnet worden, und das poetische Schaffen hat namentlich zur Zeit der Hohenstaufen herrliche Blüten getrieben. Allein das Abhängigkeitsverhältnis, in welchem Deutschland zu Rom stand, machte sich immer fühlbarer und führte allmählich zu einer bis auf die Wurzeln dringenden Schädigung des deutsch-nationalen Lebens. Als der lange

Digitized by Google

und schwere Kampf zwischen Kaiserthum und Papstthum schließlich mit dem Untergange der Hohenstaufen und mit dem Triumphe des römischen Pontifex endigte, da trat die Schmach der deutschen Nation in ihrer ganzen Größe hervor. Die Bemühungen Karls des Großen für deutsche Sprache und Bildung, für Erhaltung volksthümlicher Dichtung und für Begründung einer nationalen Literatur, ebenso die schriftstellerischen und poetischen Leistungen jener wackeren Männer, welche im Sinne des großen Kaisers fortgewirkt und schließlich die erste Glanzperiode unserer Sprache und Literatur herbeigeführt hatten, diese Bemühungen und Leistungen fanden keine Wertschätzung mehr und geriethen in Vergessenheit, weil der zu vollem Siege gelangte Romanismus den volksthümlichen Bildungsschatz verdunkelte, die Nation ihrer Eigenart und ihrem geistigen Erbgut entfremdete. Wol fand im Ausgange des Mittelalters die deutsche Sprache und Poesie hie und da noch in den Werkstätten und Zunfthäusern der Bürger Zuflucht und Pflege. Aber im ganzen war das nationale Bewusstsein auf das tiefste gesunken. Der Ritterstand hatte seine Ideale verloren und der edlen Dichtkunst entsagt, um in Lastern zu versinken oder im Raube seine Stärke zu zeigen. Der Priesterstand war römisch geworden im Glauben, in den Sitten, in den Gefühlen, in der Sprache. Wo sollte da deutscher Sinn und deutsche Sprache eine Stütze finden? — Wol bildete sich ein neuer socialer Körper: es entstand im Anschluss an die Universitäten ein eigener Gelehrtenstand. Aber auch er hatte keinen Sinn für deutsches Wesen, wurde vielmehr ein neuer Unterdrücker desselben. Nationalgefühl war ihm fremd, und auch seine Sprache war nicht die deutsche, sondern die lateinische. Diese war nun auf dem ganzen Gebiete der höheren Interessen zur Alleinherrschaft gelangt: sie war die Sprache der Kirche, des Staates, des Rechtes, der Wissenschaft, der Schule. So ist es begreiflich, dass man der lateinischen Sprache eine ganz eminente Wichtigkeit beilegte, nicht wegen ihres inneren Wertes, sondern weil ihr durch die äußere Gewalt der geschichtlichen Ereignisse die Herrscherrolle zugefallen war. Und so konnte es auch geschehen, dass man sich allmählich daran gewöhnte, der lateinischen Grammatik eine Bildungskraft zuzuschreiben, welche jeder durchgebildeten Grammatik überhaupt eigen ist, aber jener allein beigelegt wurde, so lange man keine andere kannte, und so lange die lateinische Sprache der Schlüssel zu allen hervorragenden Stellungen war. Damit war für die deutsche Sprache die Zeit der tiefsten Schmach gekommen. Sie sank in Verachtung und Verwilderung, wie das arme Volk, welches sie noch redete; und wie jene ihres vormaligen

Digitized by Google

Reichthums an Formen und literarischen Schätzen verlustig ging, so wurde auch dieses seiner Habe, seiner Freiheit, seiner Menschenwürde beraubt. Die römische Sucht, der alle leitenden Kreise verfallen waren, und die eine Reihe ruhmreicher Kaiser so schwer gebüßt hatten, lastete schließlich am schwersten auf denen, die keine Schuld an ihr hatten, auf jenen gedrückten Classen, die am Ende des Mittelalters fast noch allein das deutsche Volk ausmachten. Was war ihm noch geblieben? Nicht einmal das heimische Recht; auch dieses fiel allmählich der römischen Sucht zum Opfer. Die deutschen Rechtsbücher wurden verdrängt, um jenen Satzungen Platz zu machen, welche in dem Musterstaate des deutschen Reiches gegolten hatten. Und so musste das deutsche Volk nicht nur sein angestammtes Recht vergessen, es durfte nicht einmal wissen, welches neue Recht man ihm aufnöthigte, da es die Sprache desselben nicht verstand. So weit war es also mit unserer Nation zur Glanzzeit des Romanismus gekommen; zerrissen in eine Reihe schroff geschiedener Stände ging ein jeder seinen selbstsüchtigen Interessen nach: Ritter, Priester und Gelehrte rechneten sich nicht mehr zum Volke und waren eine schwere Last desselben; nur der Bürgerstand hielt sich mit Noth auf dem Roden deutschnationaler Bildung; die breiten Schichten der kleinen Leute aber waren von allen verlassen und gedrückt, eine politisch, geistig und physisch unfreie Masse, aller Bildung und jedes erhebenden Einflusses bar. „Das Volk", sagt Luther ebenso wahr als drastisch, „lebte dahin wie das liebe Vieh und unvernünftige Säue." —

Endlich trat in diesen trostlosen Zuständen eine Wendung ein. Zwei bedeutsame Factoren wirkten zusammen, um dem siechen Geistesleben einen neuen Aufschwung zu verleihen: der Humanismus und die Kirchenreformation. Indem die halb der Vergessenheit anheimgefallenen Classiker der Römer und besonders der Griechen wieder ans Licht traten und ein eifriges, oft begeistertes Studium auf sich zogen, lernte man vor allem zum Unterschied von dem vielfach verdorbenen mittelalterlichen Latein das ursprüngliche, echte Latein wieder kennen, gewann man aber auch aus den Schriften der Altrömer und in noch reicherem Maße und edlerem Gepräge aus der Literatur der Hellenen eine Geistesnahrung, welche über den engen Kreis der clericalen Bildung hinaus in allgemein menschliche Sphären führte. So wurde für die Gelehrsamkeit wenigstens ein weiterer und freierer Standpunkt, eine frischere Triebkraft, eine schönere Form, ein reicherer Gehalt gewonnen. Und nachdem der deutsche Geist durch ein fremdes Element, durch den mittelalterlichen Romanismus, fast ertödtet war, so dass er

Digitized by Google

aus eigener Kraft sich kaum wieder aufzurichten vermochte, war es ein unschätzbares Glück, dass ihm durch ein anderes, ebenfalls fremdes, aber besseres Element, durch den humanistischen Classicismus, neues Leben eingehaucht wurde.

Was ferner die reformatorischen Bewegungen auf kirchlichem Gebiete betrifft, so können wir dieselben getrost als eine Reaction des, glücklicherweise unverwüstlichen, daher auch nie völlig erloschenen, deutsch-nationalen Gefühls gegen den Romanismus bezeichnen. Denn die schreienden Missstände der Kirche und besonders das ungeheuere Überhandnehmen der Unmoralität waren keineswegs Früchte des Christenthums, sondern des römischen Geistes. Gegen diesen war denn auch die deutsche Reformation gerichtet, um der so vielfach entstellten Wahrheit und der so tief gesunkenen Sittlichkeit wieder aufzuhelfen. Zu diesem Zwecke aber musste man das deutsche Volk aufrufen, und dazu bedurfte man der deutschen Sprache. So that denn Luther den großen Wurf, dass er die Bibel übersetzte, um sie seiner ganzen Nation in die Hand zu legen, eine That von der höchsten Bedeutung, nicht blos zur Erneuerung des kirchlichen Lebens, sondern auch zur Hebung des deutschen Nationalgefühls und der deutsch-nationalen Bildung.

Doch dem neuen Aufschwunge folgte bald ein neuer Rückgang, und die Leistungen des Humanismus wie der Reformation entsprachen gerechten Erwartungen nur in beschränktem Maße. Nachdem sie auf deutschem Boden eine feste Position gewonnen hatten, klang aus ihnen ein Ton, der weder volksthümlich noch volksfreundlich war. Schon im 16. Jahrhundert sehen wir, dass die Geistlichkeit, nachdem sie sich eine neue Kirche gebildet hatte, ihre Hauptkraft auf dogmatische Spitzfindigkeiten und theologische Zänkereien verwendete, die das Volk nicht verstand, und die niemandem zum Heile dienten. Diese geistlichen Kämpfe waren aber für das Gemeinwesen um so nachtheiliger, als sie auch von Seite des Staates für außerordentlich wichtig gehalten wurden. Die Fürsten und Minister hielten einen Streit über die Natur Christi oder über das Abendmahl für eine Staatsaction ersten Ranges. Auch dieser Wahn war ein Erbstück aus dem altrömischen Reiche, wo ja Glaubens-, Priester- und Cultussachen als wichtige Staatsangelegenheiten gegolten hatten. Es ist also begreiflich, dass die römisch gebildeten Juristen und Staatsmänner Deutschlands mit anderen heidnischen Traditionen auch das Staatskirchenthum aus ihrem classischen Musterreiche in die moderne Weltordnung herübernahmen; aber besser wäre es gewesen, wenn die

Digitized by Google

Obrigkeiten sich weniger um theologische Händel und mehr um Volksbildung gekümmert hätten.

Auch die Humanisten, ihrem Namen wenig Ehre machend, erwiesen sich keineswegs als Freunde und Stützen volksthümlicher Bildung. Nachdem sie sich in ihrem Latein und Griechisch festgesetzt hatten, erblickten sie darin ihr Lebenselement, in welchem sie, abgesondert vom Volke, eine gelehrte Zunft bildeten, die deutsches Wesen hochmüthig verschmähte. Die Sprache der Wissenschaft und der höheren Schulen blieb nach wie vor die lateinische; denn der Gelehrte schämte sich, deutsch zu sprechen, und hielt es für einen Eingriff in die Mysterien der Wissenschaft, aus dem Schatze der Weisheit auch für das Volk etwas auszumünzen. Jedermann war bereit, das „gemeine Volk“ in Anspruch zu nehmen, wenn er Mittel bedurfte, um sich über dasselbe zu erheben. Weder Fürsten noch Priester noch Ritter waren in diesem Punkte spröde gewesen. Und auch die Jünger der Gelehrsamkeit nahmen bereitwillig das Brot aus den schwieligen Händen des „gemeinen Mannes“, der vielleicht ihr Vater oder Bruder war, bis sie nach zehn- oder zwanzigjährigem Studium in der Lage waren, sich ihres Herkommens zu überheben und als classisch-humanistisch gebildete Herren mit Geringschätzung auf den „Pöbel“ hinabzublicken. Wie konnte sich da eine einheitliche, von gleichem Geiste und gleichen Interessen durchdrungene deutsche Nation bilden? — Die Kluft zwischen Gelehrten und Volk war wieder so breit wie am Ausgange des Mittelalters. Und so erwuchs weder aus dem Humanismus noch aus der kirchlichen Bewegung ein lebenskräftiges Ferment der nationalen Cultur.

Die Folge war, dass die Anfänge der Volksschulen, wie sie im 16. Jahrhundert hervortraten, nicht zu gesunder Entwickelung kamen, sondern bald wieder siechten und verkümmerten. Die Geistlichen sahen in den Schulen nur Hilfsanstalten der Kirche, die Gelehrten nur Pflanzstätten des Latinismus; dass sie zur wirtschaftlichen, geistigen und moralischen Hebung, zu wahrhaft menschlicher Veredelung der ganzen Nation dienen sollen, diese Idee konnte damals nicht durchdringen. Die Pfarrer, welche die Aufsicht über die von ihren Messnern, beziehentlich Küstern, besorgten Schulen führten, legten nur Wert auf Katechismus und Kirchengesang, allenfalls noch auf das Lesen, sofern es kirchlichen Zwecken diente. Bei den Katholiken blieb in der Hauptsache Alles beim alten, erhielt sogar der Latinismus und Romanismus in dem Jesuitenorden noch eine neue und mächtige Stütze, und bei den Protestanten kam das Wort auf: „Die Fibel und die Bibel,

Digitized by Google

was drüber, ist von Übel.“ Dazu kam der Druck, den die Gelehrten auf das Bildungswesen ausübten. Sie verlangten, dass jede nur einigermaßen ansehnliche Schule das Latein lehre (vom Griechischen pflegten sie sich selber meistens zu dispensiren), und so mussten in den Städten selbst diejenigen Knaben, welche später Schneider, Schlosser u. s. w., überhaupt Handwerker werden wollten, sich an dem ihnen aufgezwungenen fremden Element abarbeiten. Diejenigen Stadtschulen aber, welche den volksthümlichen Aufgaben und Bedürfnissen Rechnung tragen wollten, drückte man zu Privatschulen herab, und weil sie auch dann noch den Lateinschulen im Wege zu stehen schienen, wurden sie von den Gelehrten mit den Schmähnamen „Winkelschulen“, „Lumpenschulen“ belegt, damit aller Welt kund würde, dass deutsche Bildung nichts tauge. Ist es nun zu verwundern, wenn infolge der Verachtung und Verwahrlosung, welche auf dem deutschen Volke lastete, jene tiefe Entwürdigung und Verwilderung eintrat, welche sich dann im dreißigjährigen Kriege mit allen ihren Schrecken offenbarte? — Leider müssen wir gestehen, dass in dieser Zeit unser eigenes Volk von keinem anderen an Roheit und Bestialität übertroffen wurde. Wer daran zweifelt, der nehme den Sittenspiegel zur Hand, welchen Grimmelshausen in seinem „Simplicissimus“ seinen Zeitgenossen vorgehalten hat, und der auch für uns noch höchst beachtenswert ist. Mit Entsetzen ersehen wir daraus, in welche Tiefen der Schande und des Elendes die deutsche Nation versunken war, nachdem man ihr die Wurzeln urwüchsiger Gesittung abgegraben hatte.

Als nun die Schmach Deutschlands abermals den höchsten Grad erreicht hatte, erhob sich in einigen edlen Männern, die dem bösen Dämon nicht erlegen waren, das patriotische Gefühl zu einer kräftigen Reaction gegen das verderbliche System der Entnationalisirung. Schon während und sogleich nach dem dreißigjährigen Kriege macht sich das Bestreben geltend, durch die Pflege der deutschen Sprache und Poesie der gesunkenen Nation wieder aufzuhelfen. Aber auch der beste Wille konnte durch dieses Mittel allein keine große Wirkung hervorbringen. Denn was können einem Volke die literarischen Leistungen auserwählter Kreise frommen, wenn diesem Volke die elementarste Vorbildung fehlt, um die Weckrufe seiner Führer zu verstehen, und wenn keine Canäle vorhanden sind, um die wieder erschlossenen Quellen der Bildung den Massen zuzuführen? — Auch einzelne Fachgelehrte ermannten sich, um die Wissenschaft dem Leben näher zu bringen, so insbesondere Christian Thomasius, A. H. Francke, Leibniz; der erstere hatte sogar die unerhörte Kühnheit, als Professor an der

Digitized by Google

Universität Leipzig (gegen Ende des 17. Jahrhunderts) Vorlesungen in deutscher Sprache zu halten.

Da wurde aber die Gelehrtenzunft von einer furchtbaren Entrüstung ergriffen. Sie sah in der Anwendung der deutschen Sprache eine Schändung des Heiligthums der Wissenschaft. Die Pöbelsprache an der Hochschule — wohin sollte das führen?! — Thomasius wurde auf das heftigste angefeindet; ja er musste die Universität und die Stadt Leipzig verlassen, um der Verhaftung zu entgehen. Er wanderte nur einige Meilen, nach Halle in Preußen, und das hatte den heilsamen Erfolg, dass König Friedrich I. von Preußen in Halle eine neue Universität errichtete und dort der deutschen Sprache und dem deutschen Geiste eine Pflegestätte bereitete.

Bedenken Sie wol, meine Herren und Damen, dass dies keine Kleinigkeit war. Es ist von welthistorischer Bedeutung geworden, dass die brandenburgischen Fürsten, die Hohenzollern, zu gelegener Zeit und öfter als einmal den deutschen Geist zu würdigen wussten und an die Spitze der nationalen Bewegung traten. —

Freilich drang in der Gelehrtenwelt zur Zeit des Thomasius die deutsche Richtung noch nicht durch. Zu Ende des 17. und zu Anfang des 18. Jahrhunderts findet sich in den Schulordnungen noch immer die Bestimmung, es sei in den Gymnasien streng darauf zu sehen, dass die Schüler nur lateinisch sprächen, in und außer dem Unterrichte. Deutsch zu sprechen galt als eine Schande und als ein Vergehen. Kann es uns nun Wunder nehmen, wenn unter solchen Verhältnissen zu der alten, römischen Ausländerei eine neue kam, nämlich die französische? — Wenn man von maßgebender Seite unaufhörlich sagt: Mit uns Deutschen ist nichts, ohne Latein können wir kein gebildetes Volk werden — wie soll sich da ein nationales Ehrgefühl bilden und erhalten? — Als aber die Vornehmen in Deutschland einsahen, dass die römische Ausländerei für sie nicht mehr recht passe, das bloße Deutschthum aber verachtet war, so ergaben sie sich einer anderen Ausländerei, die ihnen mehr zusagte. Zur Zeit Ludwigs XIV. fasste nun die französische Ausländerei Fuß an den Fürstenhöfen, in der Aristokratie und im vornehmeren Bürgerstande Deutschlands. Wie weit diese gallische Sucht um sich griff, zeigt der berühmte Historiker Schlosser, indem er sagt: „Soviel galt französische Sprache und Gewandtheit, dass jeder französische Barbier in Deutschland Marquis hieß, und dass, während der deutsche Doctor den Rang eines Hofkutschers hatte, der französische Sprachmeister hoffähig war und mit den gnädigen Herren wie mit seinesgleichen umging.“ Und Lessing

Digitized by Google

geißelt die Modethorheit jener Zeit in seinem ersten Lustspiele, wo er einem Bedienten die Worte in den Mund legt: „Ich muss meine Schande gestehen: ich bin nur ein Deutscher. Aber ich habe das Glück gehabt, mit verschiedenen Franzosen umgehen zu können, und da habe ich denn so ziemlich gelernt, was zu einem rechtschaffenen Kerl gehört. Ich glaube, man sieht mir es auch gleich an.“ —

Das ist die Schmach, welche aus der fast tausendjährigen Unterdrückung des deutsch-nationalen Gefühls hervorgehen musste. Freilich haben die Philologen auf diese neue Ausländerei wacker geschmäht, weil sie der ihrigen, die allein herrschen sollte, Concurrenz machte. Sie vergaßen aber, dass sie selber das Übel vorbereitet hatten. Wenn einmal in einem Menschen das persönliche Ehrgefühl abgestumpft ist, und wenn er seine Selbstbestimmung weggeworfen hat, so wird es ihm nicht schwer werden, seinen Herrn zu wechseln; und wenn eine Nation sich selbst verachten gelernt hat: warum sollte sie nicht aus dem römischen Joch in das französische kriechen?

Die althergebrachte und tiefgehende Schädigung des deutschen Nationalbewusstseins, die in der Geschichte keines Volkes des Alterthums und der Neuzeit ihres Gleichen findet, ist auch die Ursache, warum bis auf den heutigen Tag die Deutschen gegenüber fremden Nationen sich so schmelzbar zeigen. Überall, wo die Deutschen Grenznachbarn oder Staatsgenossen anderer Nationen sind, geben sie ihr Volksthum theilweise oder gänzlich auf. In Elsass-Lothringen werden sie Franzosen, in Südtirol Italiener, in Ungarn Magyaren u. s. w. Das ist nicht löblich, aber begreiflich. Abgesehen von politischen Momenten hat doch jeder einigermaßen ehrliebende Mensch den Wunsch, zu einer Nation zu gehören, die Selbstachtung besitzt. Wenn also der Deutsche zu anderen Völkern kommt und vorher nicht gelernt hat, sich selbst zu achten, weil ihm im eigenen Vaterlande die Verachtung des volksthümlichen Elementes überall entgegengetreten ist, nun aber den nationalen Stolz der Franzosen, Italiener, Magyaren u. s. w. wahrnimmt, so muss er sich sagen: Ich möchte auch zu einer Nation gehören, die Ehrgefühl besitzt und aus sich etwas zu machen weiß.

Das sind die verhängnisvollen Folgen, welche aus der Geschichte unseres Volkes entsprungen sind. Nun ist allerdings die Franzosensucht des 18. Jahrhunderts ziemlich schnell verschwunden, theils dadurch, dass einige hervorragende Männer, besonders Lessing, sie bekämpft haben, theils aber auch und, wie ich glaube, weit mehr durch ein anderes Moment. Die Bekämpfung des Übels durch Schrift und Rede würde meines Erachtens nicht viel geholfen haben, wenn

Digitized by Google

nicht eine politische Ursache entscheidend mitgewirkt hätte. Soviel ich mich entsinne, ist dieses Moment noch nirgends in dem hier in Betracht kommenden Zusammenhange gewürdigt worden, weshalb ich meine Ansicht der Prüfung anheimgebe. Das verhältnismäßig rasche Verschwinden der Franzosensucht erklärt sich meines Erachtens hauptsächlich aus den Spannungen, Feindseligkeiten und Kriegen, die zwischen Deutschland und Frankreich gespielt haben. Indem nämlich die beiden Völker sich gegenseitig als Erbfeinde betrachteten, traten sie auch culturell in Gegensatz zu einander. Was die Römer den Deutschen Übles gethan hatten, das war schon lange her, und man hatte es verschmerzt; daher konnte auch die römische Ausländerei sich noch halten, als die französische, infolge unmittelbar gegenwärtiger Ereignisse, bereits gebrochen war. Nach wie vor wurde unter den Deutschen die Maxime fortgepflanzt: es gibt keine rechte Bildung ohne Latein, obwol nunmehr allerdings auch einige frei denkende Philologen diesen Wahn bekämpften. Ich erinnere an einen der ausgezeichnetsten unter ihnen, an Köchly. Dieser sagt: „Die lateinische Sprache war einst die Sprache der Gebildeten überhaupt — sie ist es nicht mehr. Die lateinische Sprache war dann die Sprache aller Gelehrten — sie ist es nicht mehr. Die lateinische Sprache war zuletzt die Sprache der altclassischen Philologen — sie ist es nicht mehr. Was ist sie also jetzt noch? Sie ist die Sprache der Scholastik, d. i. derjenigen Schulweisheit und Stubengelehrsamkeit, welche, selbstzufrieden und hochmüthig von der frischen Gegenwart in Wissenschaft und Leben sich abschließend, an dem Vermächtnisse vergangener Jahrhunderte zehrt und von einer neuen Jugend, einer neuen Welt nichts wissen will, sondern sie entweder vornehm ignorirt, oder dummdreist verschmäht und verwünscht.“ — Nun, jeder Kenner der lateinischen Sprache und Literatur wird unbedingt zugeben müssen, dass deren relativer Wert heute bei weitem nicht mehr so groß ist wie vormals, weshalb es sich nicht mehr rechtfertigen lassen würde, ihr zum Zwecke allgemeiner Bildung noch das gleiche Maß von Zeit und Kraft zu widmen. Nun hat man, um dem Latinismus eine neue Stütze zu geben, die Behauptung aufgestellt, das Studium der römischen Sprache habe einen großen moralischen Wert. Es würde dadurch das sittliche Bewusstsein, besonders das Pflichtgefühl und die Gewissenhaftigkeit in ausgezeichneter Weise genährt, wogegen z. B. einem Arzte, der nicht durch die lateinische Schule gegangen sei, kein Patient mit Beruhigung anvertraut werden könne. Wenn nun wirklich das Latein ein so wirksames und unersetzliches Mittel zur sittlichen Veredelung des

Digitized by Google

Menschen wäre, so müsste man es auch dem deutschen Volksschullehrer angedeihen lassen, der doch ohne Zweifel Pflichtgefühl und Gewissenhaftigkeit in hohem Maße bedarf. Wenn ich mir aber den moralischen Gehalt der römischen Nation, der römischen Cultur und der römischen Literatur vergegenwärtige und mich überzeugen muss, dass dieser Gehalt unter dem Niveau der Moral unserer eigenen Nation steht: dann kann ich die Behauptung, wir Deutschen seien eine so elende Rasse, dass wir trotz unserer Lessing und Schiller, unserer Kant und Fichte und all unserer übrigen Geistesheroen keine rechtschaffenen Menschen werden könnten, falls wir nicht durch die römische Schule gingen, nur als eine unerhörte Infamie bezeichnen. Eine derartige Schmach hat noch niemals eine Nation über sich ergehen lassen. Man hätte Ähnliches in Athen, in Rom behaupten sollen! Man sollte es heute in Paris oder auch in Montenegro behaupten! — Wer seiner Nation, nachdem er selbst auf ihre Kosten etwas geworden ist, zum Dank dafür den ärgsten Schimpf anthut, der würde in jedem Lande, wo nicht der römische Götzendienst bis zur Selbstentwürdigung gediehen ist, hinausgeworfen werden, und dies mit vollem Rechte.

Nun fragen Sie: wie ist es denn möglich, dass der Romanismus und Latinismus selbst heute noch einen so verblendenden Zauber ausüben kann? — Ich glaube, dass sich dies zunächst psychologisch erklären lässt, nämlich aus der stumpfsinnigen Gewohnheit, aus dem trägen Hangen am Alten, Hergebrachten, also aus einem Charakterzuge, der zwar zum Glücke nicht allgemein ist, selbst in einer Nation nicht, auf der so lange eine lähmende Tradition gelastet hat, der aber doch weit verbreitet ist. Schiller kennzeichnet diesen Charakterzug, indem er vom Menschen sagt: „Die Gewohnheit nennt er seine Amme. Weh dem, der an den würdig alten Hausrath ihm rührt, das theure Erbstück seiner Ahnen! Was grau vor Alter ist, das ist ihm göttlich. Nicht, was lebendig, kraftvoll sich verkündigt, das ganz Gemeine ist's, das ewig Gestrige, was immer war und immer wiederkehrt und morgen gilt, weil's heute hat gegolten. Sei im Besitze und du wohnst im Recht." — Nun, der Romanismus und Latinismus sitzt seit einem Jahrtausend auf dem Throne der deutschen Bildungsstätten: warum sollte er weichen? Er meint, für alle Ewigkeit die Dictatur über unsere Nationalcultur ersessen zu haben, so dass ihm ein überkommenes und unantastbares Recht zustehe, die Herrschaft über die Geister zu führen. Das ist die Hauptstütze der „classischen Bildung". Auch der ausgezeichnete englische Philosoph Herbert Spencer fasst die Sache so auf. Er sagt: „Die Menschen putzen die Geister ihrer

Digitized by Google

Kinder, wie ihre Körper, nach der herrschenden Mode. Gerade wie sich der Orinoko-Indianer erst mit Farbe beschmiert, bevor er seine Hütte verlässt, nicht mit Rücksicht auf irgend welchen unmittelbaren Nutzen, sondern weil er sich ohne sie schämen würde: so besteht man auch darauf, einen Knaben in Latein und Griechisch zu drillen, nicht wegen des inneren Wertes dieser Sprachen, sondern damit nicht der Knabe durch seine Unkenntnis derselben in Missachtung komme, damit er eine standesgemäße Erziehung habe, dieses Zeichen, welches eine gewisse gesellschaftliche Stellung andeutet und ein daraus folgendes Ansehen einbringt.“ Bei uns muss man hinzufügen: auch Ämter und Einkommen. Denn wer durch das classische Joch nicht hindurchgeht, kann gar viele Posten nicht erreichen. — Spencer kommt schließlich zu folgender Ansicht: „In allen seinen Wirkungen ist Lernen, was Dinge bedeuten, heilsamer und fruchtbringender, als Lernen, was Worte bedeuten. Sei es für die geistige, oder sittliche, oder religiöse Erziehung: das Studium der umgebenden Erscheinungen ist dem Studium von Sprachlehren und Wörterbüchern weit überlegen.“

Daraus nun, dass, wie ich schon bemerkt habe, die lateinische Sprache in unserer Zeit für die allgemeine Bildung nicht mehr die Bedeutung hat, wie vormals, folgt für mich: dass in der Bildung von Volksschullehrern das Lateinische nicht soviel wert ist wie die Zeit, welche ihm gewidmet werden müsste, um es einigermaßen gründlich zu erlernen. Denn wenn wir uns fragen: was kann man vernünftigerweise von einem Volksschullehrer fordern? so muss man antworten: er soll Bildner und Erzieher der Kinder des Volkes sein. Nun liegt es schon im Begriffe der Volksschule, dass dieselbe vor allem die Muttersprache und das nationale Element zu pflegen hat. Es kann ja nicht anders sein. Wir müssten sonst geradezu alle pädagogischen und methodischen Grundsätze, alle Normen unseres Berufes verleugnen. Die Volksschule kann nur eine nationale sein. Da heißt es: „Aus Vaterland, ans theure schließ' dich an! Hier sind die starken Wurzeln deiner Kraft.“ Wenn dem nun so ist, so kann auch für die Lehrer im wesentlichen keine andere Bildung gedeihlich sein, als die nationale. Freilich werden die vornehmen Philologen sagen: eine solche Bildung wolle nicht viel bedeuten; denn in ihren Augen ist es etwas Geringes, „nur ein Deutscher“ zu sein, nach ihrer Meinung muss der „wahrhaft Gebildete“ römisch gestempelt sein. Es wäre aber sehr heilsam, wenn die Leute, welche so denken, statt immer wieder im Cicero zu wühlen, sich ein wenig in Kant's oder Fichte's Werke vertieften; wenn sie, statt immer den Horaz zu ver-

Digitized by Google

herrlichen, in die Werke von Schiller oder Goethe gründlicher eindrängen. Vielleicht würden sie dann erkennen, dass die Schöpfungen des deutschen Geistes denn doch etwas mehr bedeuten als sämmtliche Opera der classischen Römer. Unter competenten und unparteiischen Richtern kann ja kein Zweifel sein, dass die deutsche Cultur und Literatur in allen Beziehungen hoch über der römischen steht. Wo man das Gegentheil behauptet, kann dies nur aus Ignoranz oder Zunftdünkel geschehen. Wenn also die deutsche Literatur einen so großen, für das Individuum geradezu unerschöpflichen Bildungsschatz darbietet, wie kann man denken, dass die deutschen Lehrerbildungsanstalten jemals in Verlegenheit kommen könnten, woher sie das geistige Brot für ihre Zöglinge zu nehmen hätten? Nicht nur für allgemeine Bildung, auch für das Studium aller Fachwissenschaften, der Grammatik, Naturwissenschaft, Mathematik, Geschichte, Geographie u. s. w. gibt es vorzügliche deutsche Werke in Fülle, während es eine offenkundige Thatsache ist, dass die Römer in allen Wissenschaften schwache Anfänger geblieben sind. Man darf daher dem Deutschen nicht zumuthen, dass er seine heimischen Bildungsschätze gering achte und zur Seite schiebe, um den längst erschöpften Schriften der Römer den Vorzug zu geben.

Ich bin demnach der Meinung, dass, so lange für die Lehrerbildung der gegenwärtige Rahmen und besonders nur ein vierjähriger Cursus besteht, sie eine durchaus nationale, bei uns also eine deutsche sein müsse. Und wenn es gelingen sollte, den Bildungscursus auf sechs Jahre zu verlängern, dann bleibt selbstverständlich immer wieder die Hauptsache: 1) ein gründliches Erlernen der elementarischen Wissenschaften, die der Lehrer in der Schule zu verwerten hat; 2) eine möglichst gründliche Vertiefung in den allgemeinen nationalen Bildungsschatz; 3) eine gründliche pädagogische und schulmännische Fachbildung. Dazu kann und soll aber in dem sechsjährigen Cursus auch eine fremde Sprache treten, weil eine solche zur wissenschaftlichen Beleuchtung der Muttersprache wesentlich beiträgt, nicht etwa zur praktischen Beherrschung derselben und zur Erhöhung der Sprachgewalt. Eher das Gegentheil dürfte eintreten; denn die gewaltigsten Redner, von denen die Geschichte weiß, haben nur die Muttersprache gekannt. Nicht die Sprachkraft wird gehoben durch ein fremdes Idiom, wol aber das wissenschaftliche Verständnis der Muttersprache und die elementar-philosophische Bildung, welche mit Sprachstudien an sich verbunden ist. Zu wünschen ist auch, dass dem Lehrerstand mittels einer fremden Sprache ein neuer Zugang zu höherer Bildung und zur



Digitized by Google

steten Theilnahme an den Culturfortschritten der Menschheit geöffnet werde. Diesem Zwecke kann aber nur eine moderne Cultursprache dienen; welche? dies lässt sich nicht in abstracto bestimmen, es hängt von verschiedenen, namentlich von örtlichen Umständen, von ethnographischen Verhältnissen und Beziehungen ab. Jedenfalls muss es, vom pädagogischen Standpunkte aus, eine solche Sprache sein, die an und für sich wert ist, gelernt zu werden, eine solche, die weit verbreitet ist, die von einer hochcultivirten Nation, von vielen Millionen Gebildeter gesprochen wird, die also ein wichtiges Organ ist für den internationalen Verkehr, der in der modernen Welt eine so große Bedeutung hat und daher auch dem Lehrer nicht verschlossen sein soll. Bei einer solchen Wahl ist dann auch die Möglichkeit gegeben, die fremde Sprache wirklich und völlig zu erlernen, während dies bei einer todten Sprache nicht in gleichem Maße der Fall ist. Heute lernt niemand mehr vollkommen das Lateinische, weil es unter den Lebenden keine maßgebenden Muster und Förderer mehr hat, sondern schon längst eine todte Sprache ist, die nicht mit der Zeit fortgeschritten und daher auch nicht im Stande ist, die heutige Cultur zu umspannen und den Strom derselben zu lenken. Wollte man sie zur Erfüllung dieser Function gehörig ausweiten, so würde sie aufhören, ciceronianisch und classisch zu sein, womit ja das Ideal des Latinismus zerstört wäre. Wer aber eine moderne Cultursprache (Französisch, Englisch, Italienisch) lernen will, der kann leicht durchaus zuverlässige und allseitig bewanderte Meister, wirkliche Originalkenner derselben finden und zudem sicher sein, dass er ein zureichendes Gefäß und einen adäquaten Ausdruck für die moderne Weltbildung gewinne.

Für die deutschen Lehrerseminare Österreichs würde wol in den meisten Fällen als fremde Sprache die französische zu wählen sein, in den südlichen Ländern vielleicht die italienische. Bezüglich der kleineren Nationen: der Slovenen, Kroaten, Czechen, Polen, Ruthenen, Rumänen, Magyaren u. s. w. bin ich der Meinung, dass sie vernünftigerweise, d. h. im Interesse ihrer eigenen Bildung und Wolfahrt, in erster Linie nur die deutsche Sprache wählen können. Ich stelle mich hier lediglich auf den Standpunkt des gesunden Menschenverstandes und der Pädagogik, ohne mich um die Tagespolitik zu kümmern, und da ist es mir unbegreiflich, wie die Lehramtscandidaten der kleineren Nationen des Reiches der deutschen Sprache eine andere vorziehen könnten.

Was soll aber mit dem Lateinischen werden? Ich verkenne nicht,

Digitized by Google

dass auch dieses noch immer einen gewissen Wert hat und würde nichts dagegen haben, dass es die Lehrer lernten, ja noch zehn Sprachen dazu, wenn ich nicht wüsste, dass die menschliche Capacität ziemlich enge Grenzen hat. Alles Nützliche zu lernen, ist nun einmal nicht möglich, und darum stimme ich dem Grundsatze Spencer's zu, dass man sich fragen müsse: „Welches Wissen hat den größten Wert?" Weil nun das Lateinische heute bei weitem nicht mehr die vormalige Wichtigkeit hat, ja vielem anderen an Bildungswert nachsteht, so kann ich ihm in der Lehrerbildung keine herrschende Rolle zuerkennen, zumal es leicht die Wirkung thun könnte, den deutschen Volksschullehrerstand halb und halb zu entnationalisiren. Ich möchte es nicht erleben, dass auch dieser mit hochmüthiger oder mitleidiger Geringschätzung auf die eigene Nation und auf die Volksjugend herabblickte, indem er sich in dem Gedanken wiegte: Ich stehe hoch, denn ich bin latinisirt; aber ich will mich mit Selbstverleugnung zum gemeinen Volke hinablassen. Es stünde denn doch zu befürchten, dass die zum Cultus römischer Ideale angeleiteten Lehrer sich dem Volksgeiste entfremdeten, und dass sie sich nicht mehr recht glücklich fühlten, „nur deutsche" Kinder belehren und erziehen zu sollen. Lassen wir unser Volk deutsch sein; ehren wir uns selbst dadurch, dass wir deutsche Bildung ehren und jeder anderen vorziehen, sowie dadurch, dass wir deutsche Kinder und deutsche Väter als unseresgleichen anerkennen, dass wir uns ihnen mit ganzem Herzen anschließen, dass wir keine Scheidewand errichten zwischen uns und ihnen, als wären die Lehrer aus anderem Holze, als die Schüler und deren Eltern.

Ich will also in keinem Falle obligatorisches Latein in der Lehrerbildung, weil es an sich für eine solche Stellung nicht wertvoll genug ist, und weil es den Volkslehrer nicht blos seinem wesentlichsten Studium, sondern auch seinem eigentlichen Berufe und seiner wahren Mission entfremden möchte. Darüber darf nie ein Zweifel aufkommen, dass der deutsche Volksschullehrerstand dem deutschen Volke gehört und demgemäß im deutschen Bildungswesen sein Lebenselement zu erkennen hat. Nur aus Opportunitätsrücksichten kann ich für eine kleine Concession an das Lateinische stimmen. Ich betrachte nämlich die gegenwärtige Situation unserer Cultur als ein Übergangsstadium zwischen der bisherigen, römisch gefärbten Bildungsweise und einer neuen, wirklich liberalen und freien, in der Wurzel echt nationalen, in der Krone wahrhaft humanen Bildungsweise. Auf die Dauer dieses Übergangsstadiums nun wäre ich dafür, dass in den Oberclassen der Lehrerbildungsanstalten, falls sie einen sechsjährigen Cursus erhalten, ein



Digitized by Google

nicht obligatorischer Unterricht in der lateinischen Sprache gegeben würde, an welchem aber nur diejenigen Zöglinge theilnehmen dürften, die in allen Hauptfächern gute Fortschritte aufweisen. Solche Zöglinge können in einem zwei- bis dreijährigen Cursus soviel Latein, lernen, dass sie dann, wenn auch mit Benutzung von Hilfsmitteln, die ihnen in deutschen Werken begegnenden lateinischen Citate sich selbst übersetzen und erklären, dass sie auch, wenn sie wollen, ihre Studien in irgend einer speciellen Richtung fortsetzen können.

Aber, wie gesagt, als einen wesentlichen Bestandtheil unserer heutigen Cultur und als obligatorisches Fach in der Lehrerbildung kann ich das Lateinische nicht anerkennen. Überhaupt meine ich dass es nunmehr an der Zeit sei, die überschwengliche Verherrlichung des Römerthums, die ja nur auf Kosten unserer selbst geschieht, endlich aufzugeben. Die Römer haben nichts hinterlassen, was noch für uns von positivem Werte sein könnte, nichts, was im Leben der Gegenwart als treibende oder heilende Kraft wirken könnte, sie haben uns auch keine Buchdruckerkunst, keine Dampfmaschine, keine Locomotive, keine Eisenbahn, keinen elektrischen Telegraphen, kein Mikroskop und kein Fernrohr, kein Gas- und kein elektrisches Licht hinterlassen, nicht einmal ein Heilmittel in demjenigen Gebiete, in welchem sich ihr Genie am glänzendsten gezeigt haben soll, in der Staatskunst, in der Gestaltung des politischen Gemeinwesens. Wenn die Römer wirklich so unübertrefflich weise Gesetzgeber, Juristen und Staatsmänner gewesen sind, wie man oft behauptet, so sollen uns doch endlich ihre Lobredner, namentlich die Herren Philologen, aus ihrer lateinischen Schatzkammer den Schlüssel zur Lösung des socialen Räthsels, die Antwort auf die sociale Frage, das Heilmittel für die sociale Krankheit zukommen lassen. Aber meines Wissens sah es in der römischen Welt noch schlechter aus, als in der unsrigen, und so fürchte ich, dass uns die Apostel des Classicismus nichts zu sagen haben. Wenn sie aber schweigen müssen, sobald es sich um eine rettende That handelt, so mögen sie auch schweigen, wo es gilt, die Grundlinien unserer Nationalerziehung zu bestimmen. Sie mögen uns nicht ferner mit der wahrheitswidrigen Anpreisung ihrer classischen Bildung behelligen, als ob ohne dieselbe unsere ganze Cultur zu Grunde gehen müsste.

Hören wir denn auf, rückwärts zu blicken; blicken wir vorwärts, werfen wir das römische Joch von uns, vertrauen wir uns selbst, treten wir muthig in die Gegenwart ein, um aus ihr eine schönere Zukunft zu gestalten! Lassen wir die Todten ruhen, die uns nicht helfen

Digitized by Google

können, die auch selbst niemals die Anmaßung hatten, die Hüter unseres Heiles sein zu wollen. Wenden wir uns an die Lebendigen, blicken wir um uns, helfen wir uns selbst, denn anders kann uns überhaupt nicht geholfen werden; verwerten wir unsere eigenen Hilfsmittel, ziehen wir unsere eigene Intelligenz und vorzüglich unsere angestammten Tugenden zu Rathe, um die Gegenwart von ihren Gebrechen zu heilen, und erziehen wir aus unserer Jugend ein besseres Geschlecht für bessere Zeiten, eine gediegene und selbstbewusste Nation! Dies können wir aber nur durch volksthümliche Bildungsmittel, und eben deshalb muss auch die Lehrerbildung auf den Boden unserer nationalen Cultur gestellt werden.

Wenn wir in diesem Sinne den Lehrerstand für die deutsche Jugend heranbilden, dann wird dieser Lehrerstand seine Mission klar erfassen und freudig erfüllen; er wird keine bloße Phrase hören, sondern die Stimme seines eigenen Gefühls, seiner eigenen heiligen Liebe vernehmen, wenn ihm der Dichter zuruft: „Ans Vaterland, ans theure, schließ' dich an, das halte fest mit deinem ganzen Herzen!"

Digitized by Google

## Die Überbürdungsfrage und die Volksschule.

*Von Seminarlehrer* ***A. Kleinschmidt-Bensheim.***

Die Überbürdung der Schüler in höheren Lehranstalten dürfte kaum zu leugnen sein. Denn wohin wir hören, überall, namentlich aus den Kreisen der Eltern, dieselben Klagen; wohin wir sehen, überall derselbe so wol gemeinte und doch so gefährliche Wetteifer der Lehrer einander zu überbieten, worunter die körperliche Kraft und geistige Frische der Jugend Gefahr laufen. Ein vergleichender Blick auf die Lehrpläne dieser Schulkategorie in den verschiedenen deutschen und europäischen Staaten beweist, dass man einander hinsichtlich der Menge des zu behandelnden Lehrstoffes förmlich den Rang abzulaufen sucht; augenscheinlich treibt z. B. auch Frankreich entschieden in diesem gefährlichen Strome. Humboldts Wort, man muthe der heutigen Jugend einen wahren Straußenmagen zu, wenn man verlange, sie solle die Überfülle von Lehrstoff verdauen, womit sie „genudelt“ werde, hat leider wenig Beachtung gefunden; und doch kam diese vernichtende Kritik aus dem Munde eines geistig hochbedeutenden Mannes, dessen Name sogar in den mächtigsten Kreisen mit wahrer Hochachtung genannt wurde, der in der Gelehrtenwelt selbst für einen wissenschaftlichen Stern erster Größe galt und heute noch gilt. Häufig vergisst man bei Verurtheilung jenes Systems jedoch ganz, dass das praktische Leben selbst mit der unablässigen ungestümen Forderung, seine realen Interessen berücksichtigt zu sehen, mächtig mit auf jene gefährliche Gestaltung der Dinge hindrängte; nun aber wird alle Schuld, alle Verantwortung für das entstehende Unheil den Behörden und den Lehrern zugeschoben. Und doch folgen die letzteren gar häufig nur widerwillig dem von außen geübten Drucke, doch verschließen sich alle Besonnenen unter ihnen der Erkenntnis keineswegs, dass jede Überbürdung der

Digitized by Google

Schüler sich in bitterer Weise rächen muss. Es ist eine Ungerechtigkeit, wegzuleugnen, dass durch die Forderungen des Tageslebens, wie sich dieselben namentlich in unserer Tagespresse krystallisiren, eine Menge von Lehrstoff in die Lehrpläne der höheren Lehranstalten, namentlich der Realschulen, Mittelschulen, höheren Bürgerschulen und sogar in diejenigen der Gymnasien und Seminarien, allmählich hineingezwängt wurde, der im Interesse größerer Vertiefung und gründlicherer Durcharbeitung besser weggeblieben wäre. Gerade diese Thatsache beweist wieder in auffallender Weise, dass wir in einem Zeitalter der Unruhe, der Gährung, der Unklarheit leben. Wenn man die erbitterten Klagen vieler Tagesblätter über die in den höheren Schulen herrschenden Missstände wieder und wieder liest, muss man sich sagen: etwas Wahres muss in dieser Fülle von Anklagen stecken, und dann fällt einem das ironisch-wehmüthige Wort des Wandsbecker Boten ein: „Wir treiben viele Künste und kommen weiter von dem Ziel." Daher kann es auch nur gebilligt werden, dass die preußische Unterrichtsverwaltung unlängst eine zweckmäßigere Organisation der höheren Schulen vorgezeichnet hat.

Hinsichtlich der Volksschule kann von einer Überbürdung nur in gewissem Sinne die Rede sein; sie äußert sich hier nicht in Überladung der Schüler mit geistiger Arbeit, worunter Geist und Körper gleichmäßig leiden, wenigstens dürften Missverhältnisse solcher Art zu den Seltenheiten zählen. Unsere Volksschuljugend ist im allgemeinen noch so gesund und frisch, wie ehedem; wo dies nicht der Fall sein sollte, trägt bestimmt nicht die Schule allein die Schuld davon. Wol aber kann eine Überfülle von Lehrstoff, welche die betr. Gesetze und Verordnungen jetzt fast allerorten vorschreiben, nicht abgeleugnet werden. Gerade die strebsame Lehrerwelt hat lange Zeit mit allen erlaubten Mitteln auf diese Gestaltung der Dinge hingedrängt, und steht nun mitunter rathlos vor einem bedenklichen fait accompli, weil jeder verständige Volksschullehrer sich sagen muss, dass eine Durcharbeitung der vorgeschriebenen Pensa mit großen, großen Schwierigkeiten verknüpft ist. Und die bleibenden Erfolge des Unterrichtes? Nicht selten sind sie, was namentlich in den Fortbildungsschulen zu Tage tritt, erschreckend gering; sicher ist ungenügende Durchdringung und Einübung des Stoffes die Hauptursache des Übels. Trotzdem braucht nach unserer Überzeugung kein wesentlicher Punkt von dem vorgeschriebenen Lehrstoffe zu fallen, ja, wir würden eine Veränderung nach dieser Richtung hin für beklagenswert halten. Dem ganzen Nothstande kann auf einfache und durchgreifende Weise Abhilfe

Digitized by Google

geschafft werden, wenn man beherzigt, was der Herausgeber des Pädagogiums den Lehrern schon wiederholt und nachdrücklich ins Gewissen gerufen hat: „Sichtet die Lehrstoffe!“ Hier haben wir den Hinweis auf die Wurzel und auf die Heilung alles Übels. Die Lehrer selber machen sich unnützerweise das Leben schwer, indem sie eine Unsumme von wertlosen Details, von unnützen Kleinigkeiten mit in den Unterricht hineinziehen und ihnen genau dieselbe Bedeutung beimessen, wie den wirklich wertvollen Hauptsachen. „Wenig, aber gut!“ Wie oft wird dieses schöne Wahrwort vergessen! Gesetze und Verordnungen über den Lehrstoff von Schulanstalten müssen ihrer Natur nach dehnbar sein, dem eigenen Denken, dem selbstständigen Ermessen des Lehrers einen gewissen Spielraum lassen, wenn anders dessen Thätigkeit nicht in einen geistlosen Mechanismus, in eine maschinenmäßige Handwerkerarbeit ausarten soll. Die Schulbehörden wollen bestimmt nicht, dass der Volksschullehrer zu weit aushole und sich in Regionen verliere, wohin ihm seine Schüler nicht zu folgen vermögen. Jeder verständige Schulinspector wird bei Revisionen vollständig zufrieden sein, wenn die Kinder die Hauptsachen klar erkannt haben, sicher wissen und mündlich wie schriftlich möglichst selbstständig zu verwerten verstehen. Nicht die Masse des eingelernten Unterrichtstoffes ist dem erfahrenen Revisor das Merkmal und der Prüfstein für die Güte des Unterrichtes, sondern die Denksicherheit und sprachliche Gewandtheit der Schüler. Wenn also die Volksschullehrer sich unter einander gleich den Lehrern mancher höheren Schulen bezüglich des Umfanges des behandelten Stoffes zu überbieten suchen, wenn sie meinen, des Guten darin gar nicht genug thun zu können, so sind sie selber die Ursache ihrer Bedrängnis und ihrer Misserfolge, sie selber tragen die Verantwortung dafür, wenn ihr schöner Beruf sie nicht befriedigt. Freilich muss dabei immer vorausgesetzt werden, dass die Schulaufseher erfahrene Schulmänner, Leute vom Fach sind, welche Flunkereien und Spiegelfechtereien klar durchschauen und genau wissen, worauf es in unseren Volksschulen ankommt. Suchen sie das Ziel der Lehrerthätigkeit in glänzenden Paraden, im Brilliren der Schüler mit eingelernten Kenntnissen, denen das klare Verständnis, die Grundbedingung der freien Verwertbarkeit fehlt, dann ist ein gewissenhafter und verständig arbeitender Lehrer in übler Lage; seiner scheinbar geringeren und dennoch solideren Erfolge halber wird er verkannt und missachtet werden, wo Wertschätzung für ihn so wünschenswert und wichtig wäre. Dann heißt es, sich mit philosophischer Ruhe waffnen und die

Digitized by Google

pädagogische Überzeugung nicht der äußeren Anerkennung opfern. Alle einsichtsvollen Erzieher sollten einmüthig darin zusammenstehen, dass Denkfähigkeit und Können die besten Resultate des Unterrichtes sind, nicht todtes Wissen. Es finden sich leider Volksschullehrer, welche eine Ehre darin suchen, ihren Unterricht möglichst abstract zu ertheilen und demselben ein gelehrtes Mäntelchen umzuhängen; sie discreditiren dadurch nicht allein sich und ihren Stand, sondern auch diejenigen Schulbehörden, welche im Sinne der modernen Pädagogik thätig sind, und denen es ebendeswegen nicht an erbitterten Feinden fehlt. Lehrern dieser Art gebürt von allen Seiten entschiedene Zurechtweisung, nicht allein von oben, sondern auch, wenn sie in Collegenkreisen sich breit zu machen suchen, von den Berufsgenossen; denn sie verletzen die Regeln ihres Standes, der seine Bedeutung wie seine Kunst gerade in der geistbildenden Methode sucht. Man verstehe mich nicht falsch; ich bin tief von der Überzeugung durchdrungen, dass das bildende Moment, welches im Stoffe steckt, der Methode an Wert vollständig ebenbürtig ist; ebenso unumstößlich fest steht mir aber die Überzeugung, dass der größte Theil der dem Lehrstoffe immanenten Kraft verloren geht, wenn er nicht verarbeitet, nicht geistig verdaut werden kann. Ein Überschuss an Lernstoff gleicht dem Mehr an körperlicher Nahrung, welches der Mensch bei unmäßiger Lebensweise zu sich nimmt: er beschwert den Geist als schädlicher Ballast, schwächt und hemmt, anstatt zu kräftigen und dies namentlich infolge der Verwirrung und Unordnung, welche die Unklarheit stets im Gefolge hat. Unter allen Umständen gilt daher hinsichtlich des Lehrstoffes Altmeister Goethes Wort für den wahren Volksschullehrer: „In der Beschränkung zeigt sich erst der Meister"; natürlich darf diese weise Beschränkung nicht in Beschränktheit ausarten. Die Lehrerschaft sollte stets der Thatsache eingedenk bleiben, dass jede Erweiterung des Lehrplanes sie selber und zwar ganz direct und unmittelbar trifft, indem sie dadurch mit Arbeitsmaterial belastet wird, welches sie unmöglich ausreichend verarbeiten kann. Dass geistige Überanstrengung des Lehrers, zumal wenn ihr der schönste Lohn, der solide Erfolg, fehlt, auch nachtheilig auf seinen Körper und auf seine gesamte dienstliche Thätigkeit wirken muss, kann wol nicht zweifelhaft sein.

So klar diese Verhältnisse auf der Hand liegen, finden sich dennoch Lehrer (und oft sind es die strebsamsten Leute, mitunter freilich auch Streber!), welche meinen, man müsse entweder das bereits vorgeschriebene Material erweitern oder neue Lehrstoffe, welche ihnen höchst wissenswert und für das praktische Leben bedeutungsvoll er-

Digitized by Google

scheinen, in den Lehrplan einfügen. Da soll Handfertigkeitsunterricht à la Clausson-Kaas, Anthropologie und Gesundheitslehre, Gartenbau, Haus- und Landwirtschaftslehre, Technologie und Warenkunde, Gesetzeskunde und Nationalökonomie und Gott weiß, was noch alles, gelehrt werden; hat man doch neuerdings förmliche Waffen- und Exercierübungen in Schulen eingeführt, und in Frankreich drillt man schon die Schulbuben mit Schießübungen für den Revanchekrieg. Vom Lehrer verlangt man außerdem noch eine Menge außerdienstlicher freiwilliger und unentgeltlicher Verrichtungen: er soll Schulsparcassen, Thierschutzvereine u. dgl. einrichten und sich immer und überall als firmer Tausendkünstler bewähren. Hier ist Gefahr im Nachgeben. Die Ruhe, die stille Sammlung, die besonnene Stetigkeit, welche nun einmal als Grundpfeiler erfolgreichen Lehrerwirkens anzusehen sind, müssen in solch krauser, zersplitterter Thätigkeit verloren gehen. Unsere Volksschulen sind bisher streng genommen noch nirgends überbürdet: wenn man den Geist der Gesetze und Verordnungen richtig erfasst und hinsichtlich des Lehrstoffes weise Beschränkung übt, kann letzterer noch bewältigt und in fruchtbringender Weise verarbeitet werden. Aber die Überbürdung kann und muss kommen, wenn die gesetzlichen Bestimmungen falsch ausgelegt werden, indem man die Kinder mit Stoff überlastet oder zu den zahlreichen Lehrgegenständen, welche bereits vorgeschrieben sind, noch neue fügt. Mit dem, was in dieser Hinsicht bereits normirt wurde, scheint uns das äußerste Maß dessen gegeben zu sein, was die Volksschule bewältigen kann. Eine Erweiterung verträgt der Lehrplan absolut nicht mehr; wenn Neues gelehrt werden soll, muss Altes ausgeschieden werden. Indes müssen wir immer der Thatsache eingedenk sein, dass wir doch nicht alles Wissenswerte lehren können, dass der Umfang des Lehrstoffes vielmehr constant ein mäßiger bleiben muss, dass es aber keineswegs wünschenswert ist, in der Schule alles zu lehren, was für das Leben wichtig ist und geistbildend wirken kann. Muss denn die Schule in dieser Beziehung alles thun? Soll nicht auch dem Jünglings- und Mannesalter ein Theil der geistigen Ausbildung überlassen bleiben? Kann die beste Schule ein abgeschlossenes Wissen und Können mitgeben? Muss sie nicht vollständig zufrieden sein, wenn sie den Schüler so entlässt, dass er befähigt ist, sich selber weiter zu bilden, und wenn er den Trieb zur Fortbildung mit hinausnimmt ins buntbewegte Leben? Wenn es die Gestaltung unserer Zeitverhältnisse wirklich nothwendig macht, dies und jenes neue Wissensgebiet methodisch mit der Jugend zu durchwandern, so thue man dies in den gegenwärtig fast allerorten be-

Digitized by Google

stehenden Fortbildungsschulen; hier erscheint das Wiederkäuen des bereits in der Volksschule behandelten Stoffes sogar höchst nachtheilig, weil das Interesse der Schüler dafür nicht gewonnen werden kann. Neue, namentlich für das praktische Leben wertvolle Lehrgegenstände hingegen werden die Fortbildungsschüler schon an sich anregen, auch wenn dieselben nur als eine wirkliche Erweiterung des bereits in der Volksschule vorgeführten Materials erscheinen. Auch in den Fortbildungs-, Volksbildungs-, Handwerker-, Gewerb-Vereinen, deren Besuch meist jedermann freisteht, ist die lebensvolle und praktische Behandlung jener Stoffe nicht allein gerechtfertigt, sondern sogar höchst wünschenswert. Die Volksschule aber hat hinreichend mit dem zu thun, was ihr bereits zur Verarbeitung überwiesen ist; die Lehrer derselben werden mit unnützer Arbeit überbürdet werden, wenn man ihnen zu den bereits vorgeschriebenen Pensen neue, ihnen noch dazu meist fremdartige, bestimmt. Da sie wahrscheinlich ohnehin nur Bruchstücke, mitunter wol noch dazu von recht fragwürdigem Werte, zu geben vermöchten, erscheint die in Rede stehende Neuerungssucht doppelt verwerflich. Die Schule würde aber auch, wenn sie jenem Andringen nachgäbe, ganz aus dem Rahmen ihrer naturgemäßen Thätigkeit heraustreten, ihrer eigentlichen Aufgabe, welche in der allgemeinen Menschenbildung besteht, vollständig untreu werden. Ihrem ganzen Wesen nach darf sie keiner besonderen Partei, keinem speciellen Berufe, keiner herrschenden Mode dienen; sie trägt ihren Zweck in sich selber und soll in dem Streben nach Erfüllung desselben die Schüler befähigen, später ein menschenwürdiges Dasein zu führen; was darüber hinausgeht, ist vom Übel.

(Schluss folgt.)

Digitized by Google

## Fortbildungsschule und Leben.

*Von* ***Hugo Weber-Leipzig.***

(Schluss.)

### II. Das Leben in Haus und Hof.

3. Herrsche weise im häuslichen Kreise! An der Hand der Lehrstücke dieses Capitels soll der Lehrer ein schönes ideales Familienleben, die Bedingungen einer guten Hausordnung und Haushaltung, die Eigenschaften eines charaktervollen, umsichtigen Hausvaters und einer sorgsam waltenden Hausfrau und die Schreckbilder einer liederlichen Wirtschaft besprechen. Die „Inschriften für die Herrenstube" sollen zu anregenden Bemerkungen über die Pflichten der Herren Gelegenheit geben.

4. Diene treu, fleißig und ehrlich! Aus der Herrenstube geht's in die Gesindestube; denn unter den Schülern der Fortbildungsschule sind ja auch Dienstboten. Eine besondere Behandlung der Pflichten und Verhältnisse der Dienstboten, insbesondere der obengenannten drei Cardinaltugenden, die jede dienende Person mindestens als Prädicate in den Zeugnissen des Dienstbuches aufweisen soll, ist darum sehr angezeigt; sie lässt sich am besten an Nr. 12 anknüpfen, an die schöne Darstellung aus „Uli der Knecht" von Jeremias Gotthelf, auf dessen Schriften bei dieser Gelegenheit nachdrücklich aufmerksam zu machen ist. Sehr zweckmäßig dürfte auch bei diesem Capitel das Vorlesen und Erläutern der Gesindeordnung sein, wie sie in der Regel jedem Dienstbuche vorgedruckt ist. Die Menschlichkeit gegen Hausthiere schildert Nr. 13, während Nr. 14 die Sympathie zu erwecken sucht für jene armen, auf dem Lande nicht selten anzutreffenden Hütejungen, die nur von einer schlechten Mutter, aber von keinem Vater wissen und darum von Kindesbeinen an sich bei fremden Leuten herumschlagen müssen. Die „Inschriften für die Gesindestube" halten die nachgewiesenen Pflichten nochmals in Form des Sprichwortes vor. Als schriftliche Übungen schließen sich an die letzten Capitel z. B. Gesuche um Dienstboten, Stellungen, Zeugnisse etc. Um nicht wieder darauf zurückkommen zu müssen, will ich gleich hier aussprechen, dass auch die schriftlichen Übungen sich thunlichst auf die Lebensverhältnisse beziehen müssen, die gerade der Erörterung unterzogen werden. Eins muss auch hier immer wieder in das andere greifen. So sind auch die strafgesetzlichen Bestimmungen im Anhange nicht für sich zu behandeln, sondern bei Gelegenheit heranzuziehen. Bei diesem Capitel z. B. ist auf die Strafen aufmerksam zu machen, welche

Digitized by Google

Dienstboten treffen können, wenn sie Zugthiere ohne Aufsicht stehen lassen, durch Fahrlässigkeit einen Brand verursachen, Thiere quälen oder misshandeln etc. etc.

5. Ehre Vater und Mutter! Von der Gesindestube gehen wir ins Auszugsstübchen. Wer auf dem Dorfe gelebt hat und lebt, wird wissen, dass das Verhältnis zwischen Eltern und Kindern nach der Übergabe des Besitzthums leider sehr oft ein unerfreuliches ist. An solchen wunden Punkten des Volkslebens darf die Fortbildungsschule nicht vorübergehen; hat sie doch die Verpflichtung, gerade die sittlichen Gebrechen aufs Korn zu nehmen, soweit sie durch Belehrung verbesserlich sind. Wenn Nr. 16—20 etwas dazu beitragen, dass die in so manchem Auszugsstübchen ertönenden Klagen und Seufzer verstummen und die kindliche Pietät vor den Eltern und dem Alter überhaupt zunimmt, so haben sie ihren Zweck erfüllt. Bei diesem Capitel sind die gesetzlichen Bestimmungen über „Enterbung" und „väterliche Gewalt" auf Seite 290 herbeizuziehen.

6. Bewahre deine Gesundheit! Das ist ein sehr wichtiges Capitel, auf das uns schon bei einer Wanderung durch die Wohnräume des Dörflers die Nase hinweist. Die ländliche Bevölkerung, die in gesundheitlicher Beziehung unter den günstigsten Bedingungen leben könnte, da es ihr an frischer Luft, kräftiger Bewegung und Gelegenheit zur Abhärtung nicht fehlt, ist beiweitem nicht so gesund, als man erwarten sollte. Gesundheitspflege ist meist eine ganz unbekannte Sache, Wasser- und Luftscheu ziemlich häufig anzutreffen; schleichende Krankheiten vernachlässigt man so lange, bis sie zu unheilbaren chronischen Übeln werden; bei acuten holt man den Arzt sehr oft zu spät oder wendet sich wol gar an Quacksalber und Kurpfuscher. Ja, es kann behauptet werden, dass manches Leben auf dem Dorfe nur aus Unverstand zu Grunde geht. Hier gilt es daher, eine Menge Vorurtheile wegzuräumen und aufzuklären, immer wieder auf die Nothwendigkeit der Lüftung der Wohn- und Schlafräume, auf den Wert eines guten Trinkwassers, auf die zweckmäßigste und zugleich billigste Art der Ernährung, auf den ganz relativen Nutzen der künstlichen Getränke, auf das Heilsame des Waschens und Badens, auf die Bedeutung der Reinlichkeit für die Gesundheit überhaupt, kurz, auf alle die hygienischen Grundsätze hinzuweisen, deren Beachtung unsere Gesundheit bewahrt. Nr. 21—26, die von diesen Dingen handeln, müssen natürlich auch vielfach vom Lehrer ergänzt werden. Nr. 27, das die wichtigsten Regeln der Krankenpflege bietet, dürfte den Wünschen der Ärzte entsprechen, die auf dem Lande sehr oft über mangelhafte oder ganz verkehrte Ausführung ihrer Verordnungen zu klagen haben. Nr. 28 behandelt die Samariterdienste bei vorkommenden Unglücksfällen. Bevor die neuerdings ins Leben gerufenen Samariterschulen sich auch auf das Land verpflanzen, hat es noch gute Wege, und doch ist es gerade hier, wo man meist von der ärztlichen Hilfe soweit entfernt ist, sehr nothwendig, dass Verunglückten die erste Hilfe in der zweckmässigsten Weise zutheil wird. Bei den „Recepten für Gesunde und Kranke" möge der Lehrer nicht versäumen, auch auf die Ursachen der sich in erschreckender Weise mehrenden seelischen Störungen aufmerksam zu machen, durch welche offenbar die Zunahme der Selbstmorde mit bedingt ist. Die Verwerflichkeit derselben ist mit allen möglichen Gründen darzuthun.

Digitized by Google

7. Sei arbeitsam und wirtschaftlich! In einer verständlichen und zugleich anmuthigen Form werden hier in einer längeren Reihe von Lesestücken die allgemeinsten Begriffe der Volkswirtschaft namentlich von Arbeit und Capital, erörtert. Ein großer Theil der sittlichen Gebrechen wurzelt in den wirtschaftlichen Nothständen, aus denen sich das deutsche Volk mit aller Energie herauszuarbeiten hat. Da in vielen Fällen die Nothstände wieder auf Mängel im Volkscharakter zurückzuführen sind, so muss die Fortbildungsschule, so oft sie kann, auf die Nothwendigkeit einer noch größeren Arbeitsamkeit und Rührigkeit, beruflichen Tüchtigkeit und Geschicklichkeit, auf die Tugenden der Beharrlichkeit und Strebsamkeit, des Fleißes und der Sparsamkeit, der Ehrlichkeit und Redlichkeit, der Pünktlichkeit und Ordnung durch Führung von Geschäfts- und Haushaltungsbüchern, auf die Solidität im Geschäftsleben, auf die Verächtlichkeit des Geizes und der Verschwendung, der verschuldeten Armut und Bettelei, auf das Thörichte des „Billig und schlecht" und auch auf den Wert einer klugen, verständigen Hausfrau für wirtschaftliches Wolbefinden hinweisen. Die aus unserem Sprichwörterschatze gebotenen Wirtschaftsregeln sind hierbei zu verwerten. Die Überzeugung, dass Belehrungen über Wirtschaftlichkeit höchst zeitgemäß sind, ist wol allgemein vorhanden, aber die Unterlassungssünde ist noch allgemeiner. Zwar sucht man neuerdings die Tugend der Sparsamkeit mehr zu pflegen, aber man irrt, wenn man das Mittel zur Hebung des Sparsinnes in der Volksschule angegliederten Sparcassen gefunden zu haben glaubt. Zum Glück hat die wolthätige Erfindung der Sparmarken das unerquickliche Thema der Schulsparcassen so ziemlich von der Tagesordnung verdrängt. Der Erfinder — wer ist es? — verdient ein Denkmal von seiten der Lehrer, aber auch eins vom Volke. Dagegen dürfte die Fortbildungsschule das rechte Feld zur Pflege der Sparsamkeit sein. Die Fortbildungsschüler sind viel mehr als die Volksschüler in der Lage, etwas Selbstverdientes zu sparen, sind infolge ihrer größeren Lebenserfahrung und Reife für wirtschaftliche Berechnungen und Erörterungen viel fähiger und mit der Noth des Lebens, dem zwingendsten Motive zur Sparsamkeit, viel bekannter.

Wie mancher ist schon von Haus und Hof getrieben worden, weil er vom Creditwesen nichts verstand, wie mancher wurde plötzlich zum armen Manne, weil er Versicherungen unterließ, wie mancher wurde bankerott, weil er die Vortheile der Barzahlung nicht einsah, leichtsinnig Schulden machte, sich mit Wucherern und auf Wechsel einließ, keine Bücher führte und wäre es ein einfaches Haushaltungsbuch (S. 298), keine Berechnung der Selbstkosten anstellte (S. 299) oder dabei die Generalkosten nicht berücksichtigte (S. 74 und 299). Es dürfte daher wol gebilligt werden, dass in den Nr. 30—44 alle diese Dinge, theils entwickelt, theils zur weiteren Ausführung durch den Lehrer angedeutet, zur Sprache kommen. Ja, der Lehrer wird sich ums Volkswol verdient machen, wenn er die wirtschaftlichen Fehler gehörig geißelt und unter Umständen auf allgemein bekannte Fälle wirtschaftlichen Niederganges, Bankerotts etc., mit der gebotenen Vorsicht und Rücksicht natürlich, hinweist. Auf alle Fälle wird er aber zur Verhütung des Elends, der Sorge, des Unglücks etc. mit beitragen, wenn er seinen Schülern die wirtschaftlichen Lehren, Tugenden und Grundsätze verständlich zu machen sucht. Dazu ist nicht, wie man vielfach vorgeschlagen hat, ein vollständiger Abriss

Digitized by Google

der Volkswirtschaft nöthig, wenigstens auf dem Lande nicht. Hier gilt es vor allem, wirtschaftliche Grundsätze einzupflanzen, um allgemeine Schäden im Volksleben mit heilen zu helfen. Eine volle Einführung in die Lehren der Gütererzeugung und Güterbewegung ist überdies nicht nur zu schwierig, sondern auch zu zeitraubend.

8. Pflege dein Vieh! Dieses Capitel führt uns in den Stall. Dass in den Nr. 45—47 Pferd und Rind als die nützlichsten Hausthiere besondere Darstellung gefunden haben, erklärt sich von selbst. Eine Behandlung aller Hausthiere vom zoologischen Standpunkte kann nicht mehr die Aufgabe der Fortbildungsschule sein. Hauptsache ist hier vielmehr eine Darlegung der allgemeinen Regeln über die Pflege der Hausthiere und eindringliche Ermahnungen zur menschlichen Behandlung derselben. Eingehendere Erörterungen über Viehzucht, Rasse, Aufzucht, Fütterung, Milchproduction etc. gehören in landwirtschaftliche Schulen, zu welchen unsere Fortbildungsschulen bei aller Berücksichtigung landwirtschaftlicher Interessen sich nie entwickeln können und dürfen. Doch dürfte es zeitgemäß sein, zu einer vermehrten Hühner- und Lapinzucht Anregung zu geben, die sich in vielen Fällen ohne zu große Schwierigkeiten einführen lässt, wie Frankreich zeigt, und zu einer besseren und billigeren Ernährung des Volkes mit beitragen könnte. Wenn Deutschland seine Leistungen erhöhen will, und das muss es bei dem immer schwieriger werdenden Kampfe der Völker ums Dasein, so muss es auf Mittel sinnen, sich besser zu ernähren, sonst reibt es sich körperlich und geistig auf. Anzeichen des drohenden Verfalles liegen schon vor, z. B. in der weit verbreiteten Nervosität. Die größere Arbeitskraft der Engländer, Nordamerikaner und Franzosen erklärt sich aus der besseren Ernährung.

9. Pflege den Garten! Der Wert eines gut gepflegten Gartens für die Haushaltung, zur Belebung des Schönheitssinnes, der Häuslichkeit und Behaglichkeit im trauten Heim ist unbestritten. Wer unsere Dörfer durchwandert und sie daraufhin ansieht, wird freilich finden, dass da noch manches zu bessern ist. Welch wolthuenden Eindruck macht nicht ein Dorf, dessen Häuser mit sorgsam behandelten Obstbäumen, anmuthigen Blumengärtchen und üppigen Gemüsebeeten umgeben sind. Und oft hat nur ein einziges gutes Beispiel Nacheiferung geweckt. Wie berufen dazu erscheint der Garten des Lehrers, der Schulgarten. Ja, durch rationellere Ausnutzung der Gärten ist nicht nur Geld zu erhalten, sondern auch, namentlich in der Nähe größerer Städte, Geld zu verdienen; außerdem könnte dadurch auch die Ernährung gebessert werden. Bequemlichkeit, Unverstand und Geschmacklosigkeit sündigen in Bezug auf Gartencultur noch überall. Noch steht mancher Weg und mancher Hügel ohne Obstbaum! Wer freute sich nicht, wenn er heute das Gottleubathal durchwandert, über die reichbepflanzten Höhen und Halden, wo ehedem nur Gestrüpp und Unkraut wucherte. Und das ist geworden durch die Anregung eines einzigen gemeinsinnigen Mannes. Auf diesem Gebiete könnte sich noch mancher Landschullehrer zum Wolthäter seiner Gemeinde machen. Hat er doch die beneidenswerte Gelegenheit, zugleich Volkslehrer, Pionier und Träger der gemeinnützigen Bestrebungen auf dem Lande sein zu können. Darum hat die Fortbildungsschule in den Kreis ihrer Unterweisungen auch thunlichst die Zucht und Veredlung der Obstbäume, deren Satz und weitere Pflege, den Gemüsebau und die Blumencultur zu ziehen und durch Zeichnungen den

Digitized by Google

Sinn für hübsche, gefällige Gartenanlagen zu erwecken. Hieran reiht sich die Bienenzucht, die wieder belebt werden sollte. Nr. 48—51 bieten zur Behandlung dieser Dinge Stoff dar. Sollten aber viele Lehrer sich zur Unterweisung in diesen praktischen Dingen nicht fähig finden, so müsste Sorge getragen werden, dass Wanderlehrer oder sonst dazu befähigte Leute für sie eintreten können. Bevor man dem Volke zeigt, wie sich jeder durch Handfertigkeitsunterricht seinen Löffel selber schnitzen könne, sollte man ihm vielmehr zeigen, was es thun könnte, um vor allem etwas mehr zum Löffeln zu haben.

### III. Das Leben in Feld und Flur.

10. Bebaue sorgsam den Acker! Hier lag eine große Versuchung nahe, zu weit in das Fachgebiet der Landwirtschaft hineinzugehen; jedoch schon die schuldige Rücksicht auf die anderen Berufsclassen angehörigen Schüler verbot dies. Sollte jedoch in irgendeinem Orte eine eingehendere Behandlung des Ackerbaues als lokales Bedürfnis empfunden werden, so muss sich der Lehrer an die Seite 294 aufgeführte Literatur halten. Im Lesebuche konnten selbstverständlicherweise nur die einfachsten und allgemeinsten Lehren aus Physik, Chemie und Mineralogie entwickelt werden, aber mit Beziehung auf den Ackerbau. An rein botanischen Stoffen ist im Lesebuche nichts aufgenommen worden, theils weil in der Regel die Volksschule das Nöthigste schon geboten, theils weil weder Monographien noch systematische Betrachtungen nützlich genug sind, um die so kostbare Zeit der Fortbildungsschule zu verschwenden. Die Culturgewächse kennt übrigens der Landmann meist hinreichend und oft besser als der Lehrer. Überhaupt hat der naturgeschichtliche Unterricht auf dieser Stufe solche Standpunkte zu gewinnen, von denen ein größeres Feld überschaut werden kann, nicht Einzelheiten, sondern Naturcomplexe zu betrachten, um dann das, was für das Leben am wichtigsten ist, herauszugreifen und „dem Mittelpunkte zu nähern, in dem wir wallen und weben müssen“ (Pestalozzi). Luft und Wasser, Licht und Wärme als die Bedingungen alles Wachsthums, den Kreislauf der Stoffe, insbesondere die Wirkungen des Sauer-, Stick-, Kohlen- und Wasserstoffes, der Kohlensäure und des Ammoniaks im Haushalte der Natur darzulegen, die Erde, die bebaut wird, nach ihrer Entstehung und Zusammensetzung zu schildern, die Nothwendigkeit der Düngung verständlich zu machen, das ist der wesentliche Inhalt dieses Capitels. Außerdem musste auch auf die Abhängigkeit des Ackerbaues von dem Ewigen, auf seine Bedeutung für die Cultur und das gewerbliche Leben hingewiesen werden, um so auch religiöse und wirtschaftliche Gesichtspunkte zu gewinnen. Auf Nr. 58 möchte ich ganz besonders aufmerksam machen mit der Bitte, zu versuchen, ob nicht die in dem Gedichte geschilderte schöne Sitte der Schweiz, nach welcher Jünglinge bei Mondenschein freiwillig den gereiften Acker der Witwen und Waisen im Orte schneiden, auch bei uns einzubürgern sei.

11. Hege den Wald! Die Bedeutung des Waldes im Haushalte der Natur ist so klar und auf der andern Seite die Neigung, den Wald kurzsichtig abzuschlagen, und die Wiederaufforstung zu vernachlässigen, in bäuerlichen Kreisen so allgemein, dass ihm wol ein besonderes Capitel gewidmet werden musste. Zugleich bietet sich hier eine schickliche Gelegenheit, auf die Feinde und Freunde des Landmanns in der Thierwelt einen Blick zu werfen, den Nutzen der Vögel im Haushalte der Natur hervorzuheben, den Schaden des Ungeziefer-

Digitized by Google

fraßes zu beleuchten, hinzuweisen auf das, was vertilgt und was gehegt werden muss. Wenn die Pilze als allgemeines Volksnährmittel empfohlen werden, so hat das freilich zur Voraussetzung, dass der Lehrer die essbaren Pilze seiner Heimat selber gründlich zuvor kennen lerne, um Rathgeber sein zu können. Bei dem Einflusse des Waldes auf das deutsche Gemüthsleben durften die schönsten deutschen Waldlieder hier nicht fehlen.

12. Beobachte das Wetter! Bei der Wichtigkeit des Wassers für alle landwirtschaftliche Thätigkeit ist hier nicht nur auf die meteorologischen Vorgänge hinzuweisen, sondern auch abergläubischen Meinungen in Bezug auf das Wetter entgegenzutreten, anzudeuten, warum die wissenschaftlichen Wetterprognosen die relativ richtigsten und darum verlässlichsten sind. Anregungen zur Verwertung des Genossenschaftsprincips sind hier am Orte. Man sollte dasselbe auf dem Dorfe nicht nur zur gemeinschaftlichen Beschaffung theurer landwirtschaftlicher Maschinen, sondern auch dazu anwenden, sich in kritischen Zeiten auf allgemeine Kosten die Witterungsaussichten zur Verhütung von allgemeinem Schaden rechtzeitig telegraphisch zu verschaffen. Die wiederholende, bez. ergänzende Behandlung des Thermo- und Barometers, die Ursachen und Erscheinungen von Wind und Wetter, der Elektricität, des Blitzableiters etc. wird sich hier leicht anschließen lassen.

### IV. Das Leben in der Gemeinde.

13. Lebe in Frieden und Eintracht! Obwol der Landmann mehr als der Städter auf gute Nachbarschaft, auf gegenseitige Hilfe im Unglück etc. angewiesen ist, so lehrt doch die Erfahrung, dass auf dem Dorfe Processsucht, Hass, Niedertracht, Stolz, geringschätziges Herabsehen auf Minderbegüterte, Starrsinn, Rechthaberei etc. die Eintracht sehr häufig stören, und dass von mancher Dorfglocke leider nicht gesagt werden kann:

„Zur Eintracht, zu herzinnigem Vereine
Versammelt sie die liebende Gemeine."

Die Stücke 67—72 sollen daher etwas dazu beitragen, die Gesinnungen der Freundschaft zu beleben, Stolz und Starrsinn zu mindern, die Verträglichkeit und gegenseitige Hilfsbereitschaft zu erhöhen.

14. Sei gemeinsinnig und gemeinnützig! Das Interesse am Wole des Ganzen, die Opferwilligkeit für allgemeine Zwecke mit einem Worte der Gemeinsinn ist im allgemeinen in den Landgemeinden noch sehr wenig entwickelt. An vielen Orten hat das Luthersche Wort:

„Wenn der Bauer nicht muss,
Rührt er nicht Hand noch Fuß"

heute noch Berechtigung, wenn auch nicht geleugnet werden soll, dass es auch in dieser Beziehung im ganzen besser geworden ist. Die Fortbildungsschule hat darum auch die Pflicht, den jungen Leuten, die immer mehr zu vollberechtigten Gemeindegliedern heranwachsen, einen Einblick in die Gemeindeverwaltung zu gewähren. Es wird dies recht gut geschehen können an der Hand des Artikels: „Die Gemeinde, ein Staat im kleinen" (Nr. 74). Dabei sind die Protokolle über Gemeindeangelegenheiten auf Seite 300 mit heranzuziehen. Nr. 75 stellt die Wahrzeichen eines gut verwalteten Dorfes auf: gute Brunnen, reinliche Straßen, Blitzableiter und Versicherungstafeln an den Häusern, geräumige Schule etc. etc. Nr. 76 schildert das pflichtgetreue, segensreiche Walten eines musterhaften Gemeindevorstandes. Bei der Schwierigkeit, in



Digitized by Google

manchen Orten zur Übernahme von Gemeindeämtern geschickte und bereite Männer zu finden, hat die Fortbildungsschule das Verdienstliche gemeinnütziger Thätigkeit hervorzuheben und auch Anleitung zur Abfassung von behördlichen Schreiben zu geben, wenigstens den intelligentesten Schülern. Nr. 77 und 78 zeigen, wie ein armes, wirtschaftlich verkommenes Dorf durch die gemeinnützige Thätigkeit eines Arztes, Rittergutsbesitzers, Geistlichen und Lehrers zu einem wolhabenden zu werden vermag. Zur weiteren Lectüre dieser Art muss den Schülern das „Goldmacherdorf" von Zschokke und die auf Seite 294 genannte volkswirtschaftliche Literatur anempfohlen werden. In solchen Spiegelbildern müssen die Schüler sehen, welche zweckmäßigen Einrichtungen für ihren Wohnort noch wünschenswert sind, wie das Wol des einzelnen von dem des Ganzen abhängt und umgekehrt, und Aufgabe des Lehrers wird es dabei sein, durch Hinweise auf die concreten Verhältnisse des Ortes das Interesse am Gemeindewol wachzurufen und das Denken auf Verbesserungen anzuregen.

Von einem strebsamen, tüchtig durchgebildeten, taktvoll zu Werke gehenden Lehrer kann auf dem gesammten Gebiete der Volkswolfahrt eine segensreiche Fülle von Anregungen ausgehen, zumal wenn er sich mit Gesinnungsgenossen verbindet, mit Collegen, Geistlichen, Förstern, gebildeten Landwirten etc. Mancher Lehrer hat das schon bewiesen. Nicht Stadtlehrer, Landschullehrer sind es, welche deutsche Dichter, wie Auerbach, Zschokke, Schaumberger etc. zu Helden gemeinnütziger Thätigkeit in ihren Dichtungen gemacht haben. Schon mancher hat dadurch sich die Achtung seiner Gemeinde in einem hohen Grade erworben und ein bleibendes Gedächtnis im Segen gestiftet; denn noch hat unser Volk ein dankbares Herz für die Männer, die bemüht sind, seine Lage zu verbessern. Der Lehrer gehöre zu ihnen! Es versteht sich von selbst, dass seine Hauptarbeit in der Schulstube stattzufinden hat, aber keiner wird behaupten können, dass ihm keine Stunde bleibe zum Nachdenken über das Wol seiner Gemeinde, zur Betheiligung an der Förderung desselben, zum Besuche der Sitzungen gemeinnütziger Versammlungen, landwirtschaftlicher Vereine etc. Thue deine Pflicht treu und gewissenhaft in der Schule, und du bist ein achtungswerter Schullehrer, den die Behörde und Gemeinde zu schätzen wissen wird; rege die Gründung von Sparcassen, Volksbibliotheken, Weihnachtsbescherungen für Arme an, halte belehrende Vorträge an Winterabenden, sorge für Einführung von Handfertigkeiten, wenn die Verhältnisse deiner Gemeinde es wünschenswert und möglich machen, pflege den Volksgesang, sei ein Muster durch deinen Wandel und dein Familienleben, sei ein besonnener Erklärer und Rathgeber in politischen Dingen, ein Träger aller gemeinnützigen Ideen, deren Verfolg deiner Gemeinde von Nutzen sein kann, sei und bleibe ein treuer Freund aller, die zu deinen Füßen gesessen — und du bist mehr, ein Volkslehrer, ein Volksfreund, ein Volkswolthäter, der sich, gehoben von der allgemeinen Wertschätzung, in seinem Berufe glücklicher fühlen wird als der Lehrer in der Stadt, wo sich so viele in seine Aufgabe theilen, wo bevorzugte Stände ihn in den Hintergrund drängen, wo der Lehrer nicht einmal mehr Schullehrer, sondern nur noch Classenlehrer ist, kein selbstständig bauendes Wesen, nur ein Polyp im Korallenstocke, wo der schöne Tag eines silbernen Jubiläums unbeachtet vorübergeht und kaum noch einer das goldene erlebt.

Nr 79 zeigt, wie ein durch Fleiß und Thätigkeit reich gewordener Handwerker für seinen Wohnort zum Wolthäter wird. Leider musste aus Mangel

Digitized by Google

an Raum von weiteren Beispielen solcher Gemeinnützigkeit abgesehen werden. Gerade in unseren Tagen, wo ein einzelner, begünstigt durch das Glück, reich werden kann — gibt es doch in dem nicht überreichen Preußen z. B. über 1600 Markmillionäre — ist es nöthig, auf die verdienstlichen, hochsinnigen Acte der Schenkungen und Stiftungen hinzuweisen, durch welche das oft über Gebür und Bedarf aufgehäufte Vermögen auf dem Wege des Gemeinsinnes der Allgemeinheit wieder zugute kommt. England und Amerika übertreffen uns in diesem Punkte. Das Meer, in welchem der Überglückliche, Überreiche zur Versöhnung der Götter seinen Ring zu werfen hat, ist das arme Volk, das Menschenmeer. Durch Wolthätigkeit wird dem gestrengen Glücke der rechte Zins und Zoll gezahlt und zugleich der Neid und Groll der Armen in Dank und Segen verwandelt.

15. Betrage dich gesittet! Nr. 80—86. Hier ist dem Lehrer Gelegenheit geboten, sich über die Pflicht der Menschenfreundlichkeit, das Angenehme der Artigkeit und Höflichkeit, das Hässliche der Grobheit, Flegelei und Bengelei, das Abscheuliche der Gemeinheit und Roheit, der Menschen- und Thierquälerei, das Verbrecherische des Baumfrevels, der Schändung von Denkmälern und Anlagen, das Schandbare der Unkeuschheit etc. auszusprechen, und zwar, je nach Umständen, mit dem Brusttone der sittlichen Entrüstung, wie Johannes der Täufer, oder mit der Liebe eines Johannes des Jüngers, der den Verirrten nachgeht, sie unter vier Augen väterlich ermahnt, mit der bewegten Stimme des Herzens auf die sittlichen Gefahren des Lebens aufmerksam macht. Sind sie doch meist seine früheren Schüler, die er gründlich kennt von Jugend auf, die mit Liebe an ihm gehangen; diese Liebe ist auch sicher noch vorhanden, sie gibt sich nur scheuer. Sollte man nicht meinen, es müsse dem Lehrer auf dem Lande leicht sein, der Rohei' der Gesinnung Herr zu werden und gesittete Menschen zu bilden? Ja, wenn nicht der böse Geist aus so vielen Poren des öffentlichen Lebens trotz der desinficirenden Wirkung unserer Lehren ins Herz der Jugend eindrängen!

16. Werde kein Spieler und Trinker! Spiel- und Trunksucht, die so oft Schlägereien, Beleidigungen, Verbrechen etc. in ihrem Gefolge haben, sind zwei Laster, die leider auf dem Dorfe verhältnismäßig stark auftreten. Sie mussten als gemeine Volksgebrechen ganz besonders in einem Kapitel aufs Korn genommen werden, da sie vieles Herzeleid und manches wirtschaftliche Elend verschulden, die Menschen entsittlichen, die Zucht-, Kranken-, Armen- und Irrenhäuser übervölkern, das Familienglück ruiniren und Arbeitsscheu und Vagabondenthum erzeugen. Es wird nicht genügen, dass der Lehrer nur die betreffenden Lesestücke lesen lässt; er muss sich zugleich lebhaft an die Einsicht und Erfahrung des Schülers wenden und diesen Krebsschaden des Volkswols nicht nur vom sittlichen, sondern auch vom familiären und volkswirtschaftlichen Gesichtspunkte beleuchten.

17. Heilige den Feiertag! Das Gemüth des Landmannes ist im allgemeinen spröder und weniger entwickelt als bei dem Städter, aber die Empfindungen sind meist tiefer und wahrer. Die harte Arbeit gibt ihm wenig Anlass und lässt ihm wenig Zeit, Reflexionen zu machen und Empfindungen nachzuhängen, während der Städter, meist schon durch seinen Beruf zu größerer geistiger Thätigkeit gezwungen, zahlreiche Anregungen durch Theater, Kunst, Unterhaltung, Vorträge, Lectüre erhält, die der Landmann entbehren muss. Daher



Digitized by Google

fällt die Pflege des Gemüthslebens auf dem Dorfe fast allein der Kirche zu: daher ist das kirchliche Leben hier auch viel reger als in der Stadt, zumal wenn der Geistliche die religiösen Bedürfnisse seiner Gemeinde richtig schätzt, aus dem Leben für das Leben predigt. In vielen Orten gehört der regelmäßige Kirchenbesuch auch zur frommen Sitte: wenn es anders geworden, dann ist nicht die so oft angeklagte Schule schuld. Es möge die Kirche nur an Stelle der Dogmatik aus dem zu ihren Füßen quellenden Lebensborn Wasser schöpfen und es mit den Lebenstropfen der unvergänglichen reinen Lehre Jesu in Wein verwandeln, das Mehl deutschen Geistes mit dem Sauerteige des Christenthums vermengen. Solcher Wein und solches Lebensbrot würden das Volksleben sittlich regeneriren. Ich weiß aus eigener Erfahrung, das Landleute oft stundenweit gehen, um die anregenden Worte eines echten Volkspredigers zu hören. Predige nur wie ein Johannes der Täufer, und das Volk läuft dir nach bis in die Wüste! Nach dem Berichte des Landesconsistoriums stand der Kirchenbesuch in einem geraden Verhältnisse zur Güte der Predigt. Oft sind die Landbewohner weithin eingepfarrt, aber es ist ihnen doch

„ein sel'ger Gang, am Feiertag
Zu wandeln durch die Waldesnacht,
Durch hoher Eichen Kronenpracht,
Durch Wiesengründe brunnenfrisch,
An junger Erlen schlankem Hag
Zu wandeln zu des Herren Tisch."

Die Fortbildungsschule gibt keinen Religionsunterricht, hat aber die Pflicht, bei jeder Gelegenheit auf den Segen kirchlichen Lebens hinzuweisen, und vor Feiertagen namentlich an der Hand der im Lesebuche stehenden religiösen Gedichte religiöses Leben zu pflegen. Dass Schillers „Lied von der Glocke" nicht fehlen durfte, ist leicht zu begreifen. Knüpfen sich doch alle wichtigen Acte des Dorflebens noch an das Glockengeläute; hier tönt es noch jeden Abend wie ein Weihesegen über die weite Flur, so dass es das ermüdete Ohr des Städters wie ein poetischer Hauch anweht. Die „Glocke" ist so recht auszubeuten; manche Sentenzen sind katechetisch zu durchdenken. So z. B. im Hinblicke auf die Gedankenlosigkeit und den Mangel an Sinnigkeit:

„Das ist's ja, was den Menschen zieret
Und dazu ward ihm der Verstand,
Dass er im tiefsten Herzen spüret,
Was er erschafft mit seiner Hand,

oder gegenüber den Klagen, dass der Bauer ein rechtes „Plackholz" sei.

„Arbeit ist des Bürgers Zierde,
Segen ist der Mühe Preis.
Ehrt den König seine Würde,
Ehret ihn der Hände Fleiß!"

oder angesichts der reinen Geldheiraten auf dem Dorfe:

„Drum prüfe, wer sich ewig bindet
Ob sich das Herz zum Herzen findet!"

Die Glocke bietet auch vortreffliche Gelegenheit, auf ideale Liebe hinzuweisen, die im allgemeinen auf dem Lande seltener angetroffen wird, da Sinnlichkeit und Speculation hier eine größere Rolle spielen.

18. Ehre die Todten! Der Weg zur Kirche führt auf dem Dorfe meist über den Friedhof; denn

Digitized by Google

„Friedlich Dorf! Nach alter Sitte
Hast du noch dein Kirchlein steh'n
In des stillen Hofes Mitte,
Wo zur Ruh' die Todten gehn. —
Zwischen Kreuz und Leichensteine
Zieht die Schar ins Gotteshaus."

Auf dem Kirchhofe steht und geht der Landmann vor und nach dem Gottesdienste; hier quillt auch das harte Gemüth auf; hier wird jedes weich und empfänglich und zu stillen Betrachtungen über Leben und Tod angeregt. Hier ist der Ort, wo du auch den stolzesten Bauer einmal weinen siehst — kurz, der Kirchhof ist auf dem Dorfe eine rechte Pflegestätte des Gemüthslebens. Und außerdem herrscht hier noch die schöne Sitte, dass die Nachbarn das Grab graben, dass die Freunde den Freund auf den eigenen Schultern zur ewigen Ruhe tragen, dass bei jedem Begräbnisse aus jedem Hanse wenigstens eins dabei ist, dass womöglich alle der Leiche noch einmal ins Angesicht sehen wollen, weil es für ihr einfaches Gemüth ein schöner, rührender, ja heiliger Anblick ist. In den Sitten des Volkes liegt eine tiefe Poesie, die nicht absterben darf, und ein fruchtbarer Stoff zur Gemüthspflege, den sich kein Landschullehrer entgehen lassen darf. Die Lesestoffe dieses Capitels bilden daher auch ausschließlich Poesien, die ohne breite Behandlung der Lehrer seinen Schülern nur empfinden lassen möge. Solcher Weihestunden kann auch die Fortbildungsschule nicht entbehren, wenn sie erziehen will. Die rohesten unserer Schüler sind meist solche, welche die liebe, weiche Hand der Mutter oder die strenge, harte des Vaters nicht gefühlt haben, weil der Tod sie ihnen zu früh entriss. Weise sie unter vier Augen an ihre Gräber, dass sie da bessere Vorsätze fassen — und du kannst sicher sein, dass deine Worte einen tiefen, heilsamen Eindruck hinterlassen!

## V. Das Leben im Staate.

19. Werde ein guter Staatsbürger! Das Rückert'sche

„Wie groß du für dich seist, vorm Ganzen bist du nichtig:
Doch als des Ganzen Glied bist du als kleinstes wichtig".

das Schillersche

„Immer strebe zum Ganzen, und kannst du selber kein Ganzes
Werden, als dienendes Glied schließ' an ein Ganzes dich an."

und

„Ans Vaterland, ans theure schließ' dich an etc."

sind die Grundgedanken dieses wichtigen Capitels. Haben doch die zutage tretenden Bestrebungen, an dem Staatsleben gewaltsam zu rütteln, ihren Grund in der mangelnden Einsicht, dass der Staat ein wolgegliederter, durch stetige Entwickelung gewordener und nur auf dem Wege stetiger Entwickelung vollkommener zu gestaltender Organismus ist. Belehrungen über Entstehung, den Zweck und die Wolthaten des Staates gehören daher zu den positiven Mitteln der Bekämpfung staatsgefährlicher Tendenzen. Dass zur Exemplification eines geordneten, verfassungsmäßigen Staatslebens Sachsen gewählt worden ist, werden Sie selbstverständlich finden. Den Wert der Landesverfassung, die Kämpfe um dieselbe von seiten der Edelsten im Volke, die Rechte und Pflichten des Staatsbürgers, die Wirksamkeit der einzelnen Ministerien, der Haushalt des Staates und das damit zusammenhängende Steuerwesen, müssen einer Besprechung unterzogen werden; sie gewährt einen Einblick in den wundervollen Bau des

Digitized by Google

Staates, in das Ineinandergreifen aller Interessen und erzeugt die unbedingt nöthige Achtung vor Regierung und Gesetz und das Pflichtgefühl gegenüber dem Staate, das auf dem Lande bei der Selbsteinschätzung des Einkommens sehr wenig rege ist. Vielleicht ließe sich auch von seiten der Fortbildungsschule etwas für die richtige Auffassung des Einkommens thun, über das in ländlichen Kreisen sehr unklare Begriffe herrschen.

Eine weitere Materie ist die Reichsverfassung. Die politische Gleichgiltigkeit in der Masse des deutschen Bürger- und Bauernstandes resultirt aus dem Mangel an politischem Interesse, dieses wieder aus dem Mangel an politischem Wissen und Verstehen. Wo soll das aber herkommen, da man nirgendwo und nirgendwann den Jüngling in die Elemente dieses Wissens einführt? Sollte nicht der Mensch und die menschliche Gesellschaft das wichtigste Object unseres Denkens sein? Die Bornirtheit des Philisters, der nicht einmal mehr kannegießert, der Stumpfsinn des harmlosen Arbeiters, das falsche Räsonnement des Socialisten, das flache mancher Gebildetseinwollenden, das eigennützige der Interessenvertreter — sind Bildungsmängel. Die politische Bildung eines Deutschen ist meist nur eine Folge des Zufalls oder des Berufs, ein Product einseitigen Zeitungslesens, zusammenhangsloser Vorträge, wenn nicht gar planmäßiger Irreführung, jedenfalls aber mangelhaft. Wie soll ein Staatsbürger für seine Rechte einstehen, wenn er sie kaum kennt? Wie kann er seine Pflichten erfüllen, wenn sie ihm nie planmäßig, d. h. in einer Schule, vorgehalten worden sind? Wie kann er ein lebhaftes Interesse an den Wahlen haben, wenn er deren Wichtigkeit nicht begreift, von der Wahl und ihrem Modus nichts Klares weiß, nicht über seine Nase hinaus politisch selbstständig denken kann? Muss da nicht die Masse eine Beute der Agitation werden? Im Interesse der Kirche fordert der Staat, dass der Katechismus bis auf das Komma in den Schulen gelernt werde. Gut! Wo ist aber der Katechismus, der im Interesse des Staates die Rechte und Pflichten des Staatsbürgers lehrt und über die Functionen des Staates unterrichtet? In Frankreich haben zwei frühere Cultusminister*) selber solche Katechismen sogar für die Volksschulen ausgearbeitet. Katechismen, die in das Gemeinde- und Staatsleben planvoll einführen und den Beweis liefern, dass diese Materien an sich für die reifende Jugend bei der rechten, anschaulichen Behandlung nicht zu schwierig sind, in Frankreich, wo die vortrefflichen, schulmäßigen Darstellungen der Volkswirtschaftslehre von Rapet und Maurice Block erschienen sind, in Frankreich, das jetzt überhaupt riesige Anstrengungen auf dem Gebiete des Schulwesens macht und uns zu überflügeln droht, wenn ihm alles das gelingt, was es in der Schule durchführen will. Allerdings fehlt ihnen oft die zähe Energie in der Durchführung, uns dagegen fehlt leider noch vielfach der gute Wille. Wolverstanden, es handelt sich hier nicht um politische und sociale Räsonnements in der Schule, sondern nur um Übermittelung der Fundamentalbegriffe.

Auf allgemeine Zustimmung glaube ich bei dem Lesestücke rechnen zu dürfen, das von der Rechtspflege handelt und den Weg eines Processes und den Vorgang einer Gerichtsverhandlung darlegt, weniger allgemein dürfte sie

*) Ich erinnere hier nur an Paul Bert's „L'instruction civique à l'école" in welcher es in der Vorrede heißt: „C'était une nouveauté il y a peu d'années, et c'est aujourd'hui un lieu commun de dire qu'on ne peut continuer à élever dans l'ignorance de ses devoirs et de ses droits un peuple souverain.

Digitized by Google

bei dem Artikel „Die Feinde der gesellschaftlichen Ordnung“ sein. Und doch ist es gerade in unseren Tagen unerlässlich, den jungen Leuten die Irrlehren des Socialismus bloszulegen und das Utopien des Volksstaates als Nonsens lächerlich zu machen, ihr Denken auf dem Felde zu üben, auf welchem man sie später verführen will, in der Gedankenwelt, wo das Denken schon ungesund geworden ist. Haben wir nicht alle gelesen, dass oft ein Hauptbestandtheil der Volksversammlungen unreife, dumme Jungen, halbwüchsige Burschе gewesen sind? Nur durch positive Mittel, durch tiefere Anregung des Denkens und durch Übung desselben an ganz praktischen Stoffen aus dem Gebiete des Menschenlebens, nicht durch Prohibitivmaßregeln, wird es gelingen, die Fermente zu beseitigen, welche das dumpfe Gähren in den Volksmassen hervorrufen. Die Fortbildungsschule hat darum auch nach dieser Richtung hin eine zwar schwere, aber dankbare Aufgabe.

20. Werde ein braver Soldat! Hier genügten die Mittheilung der wichtigsten Bestimmungen der Wehrordnung, einige Hinweise auf die Pflichten des Soldaten, auf die Vorzüge der allgemeinen Wehrpflicht und auf die Strafen, welche diejenigen treffen, die sich der Wehrpflicht entziehen, und einige Bilder aus dem Soldatenleben.

21. Sieh dich möglichst in der Welt um! In ländlichen Fortbildungsschulen kann dem Gebiete der Realien nur wenig Zeit gegönnt werden, zumal wenn man das eine, was noth thut, ein besseres Verständnis des Menschenlebens, nicht wieder hintenansetzen will. Auch dieses Lesebuch muss sich aus verschiedenen Gründen auf dem Gebiete der Geographie und Geschichte beschränken. Überdies sind die Lehrer meist gut in diesen Dingen zu Hause und können aus ihrem eigenen Wissensschatze schöpfen, zudem thut die moderne Volksschule schon hierin ihr Mögliches und endlich sind Geschichte und Geographie solche Wissensgebiete, auf denen sich ein strebsamer Schüler auch ohne Lehrer durch gute Lectüre aus Volksbibliotheken (S. 294) heimischer machen kann. Damit aber die Lehrer einige Anknüpfungspunkte finden, an die sich ein Mehreres anschließen lässt, ist eine Reihe geographischer Bilder geboten worden. Von einem Wanderliede ausgehend (121), wird der Wanderbursche, nachdem er Abschied genommen vom Elternhause (122), zuerst mit der Landwirtschaft, dem Bergbau, der Industrie und dem Handel und Verkehr eines Musterstaates, Sachsens, bekannt gemacht, damit er für die volkswirtschaftliche Thätigkeit eines Landes seinen Blick schärfe, dann durch das liebliche Thüringen geführt, weiter nach der unwirtlichen Rhön, dem Prototyp jener armen mitteldeutschen Gebirgslandschaften, wo die Bevölkerung in viel kärglicheren Verhältnissen lebt als der Proletarier der Stadt, aber dennoch bescheidener und zufriedener ist als dieser, ferner nach Bayern, um hier Land und Leute kennen zu lernen, hinein in die Alpen und von da den Rhein hinab, den interessantesten und schönsten Strom Deutschlands, Uhlands Lied vom Töchterlein der Wirtin singend, um auch einmal wieder Gelegenheit zu haben, die jungen Leute auf ideale Liebe aufmerksam zu machen, dann nach Essen, um Krupps kolossale Schöpfung, Deutschlands größtes Industrieetablissement kennen zu lernen und zu zeigen, wozu es bei rastlosem Streben und Schaffen und bei väterlicher Fürsorge für seine Arbeiter auch ein von Hause aus einfacher Mann zu bringen vermag. Dann geht es in einen Marschhof, um ein Bild norddeutschen Bauernlebens zu gewinnen, nach Hamburg, wo sich der Weltverkehr aufthut, und endlich an der Nord- und

Digitized by Google

Ostseeküste entlang. Nun kehrt der Wanderbursch wieder „heim aus dem fremden Land".

Es folgt nun eine Charakteristik der wichtigsten Völker Europas, um dem späteren politischen Urtheile einige Unterlagen zu geben, eine Schilderung der Wunder des Verkehrs, der Locomotive, des Dampfschiffes, des Gotthard-Tunnels, der Pacificbahn, des Suez-Canals, des Telegraphen, und endlich ein Blick hinaus in das Weltall.

22. Lies fleißig deines Volkes Geschichte! Auch in diesem Capitel konnte nur eine beschränkte Anzahl Bilder geboten werden, und wird es dem Lehrer obliegen von Stück zu Stück die Verbindungsbrücken zu schlagen. Eine kurze Geschichte des Ackerbaues, eine Kaiserwahl, eine mittelalterliche Bauerngeschichte, das mittelalterliche Städtewesen, der Bauernstand im 16. Jahrh., die Dörfer nach dem 30jähr. Kriege, Friedrich des Großen Fürsorge für sein Land, des Vaterlandes größte Dichter, Freiherr von Steins Thätigkeit, des Volkes Erhebung 1813. Kriegsbilder aus den Befreiungskriegen, das Streben nach Einheit und eine Darstellung des deutsch-französischen Krieges, das sind die geschichtlichen Stoffe, die in ländlichen Fortbildungsschulen im Vordergrunde des Interesses stehen dürften.

23. Lerne die Gesetze kennen, denn Unkenntnis der Gesetze schützt nicht vor Strafe! Die Kirche hat von jeher die Schule als die Anstalt betrachtet und behandelt, welche für die Kirche erziehen soll. Auch nachdem die Schule im wesentlichen Staatsanstalt geworden, ist das so geblieben. Das Schulgesetz, das ein Staatsgesetz ist, beauftragt die Schule, dem aufwachsenden Geschlechte diejenigen Religionskenntnisse und Glaubenslehren zu vermitteln, die zu einem guten Protestanten, Katholiken etc. gehören, und die Kirche selbst nimmt niemand als selbstständiges Glied auf, das im Confirmandenunterrichte, der die religiöse Erziehung der Schuljugend controlirt, nicht darzuthun vermocht hat, dass er die wichtigsten Lehren und Vorschriften der Kirche kennt. Offenbar handelt die Kirche klug und weise. Was thut hinggegen der Staat im Interesse seiner eigenen Erhaltung, seiner eigenen Ordnung? Viel zu wenig und das alles nur mittelbar. Wenn aber die Schule in erster Linie Staatsbürger erziehen soll und der Staat von den Staatsangehörigen Gehorsam gegen die Landesgesetze verlangt, so folgt doch daraus die Verpflichtung, in gleicher Weise wie die Kirche Sorge zu tragen, dass die zugleich in die große Lebensgemeinschaft des Staates Eintretenden auch die Verfassung, die Einrichtungen und Gesetze dieses Gemeinwesens kennen lernen. Wer Gehorsam gegen die Landesgesetze verlangt, muss auch für Kenntnis derselben sorgen. Dagegen scheint man sich der Meinung hinzugeben, es werde die Sittenlehre der Schule, die übrigens durch dogmatischen Unterricht zur Zeit sehr an die Wand gedrückt ist, es werde die Einprägung des Katechismus und einer ziemlich großen Anzahl von Sprüchen und Liedern im allgemeinen eine gesetzmäßige Lebensführung der künftigen Staatsbürger herbeiführen. Die Erfahrung spricht leider dagegen. Der größte Theil des heranwachsenden Geschlechtes tritt mit dem 14. Jahre in das bürgerliche Leben, steht von da ab mehr oder weniger selbstständig da, steht unter den Staatsgesetzen — und kennt sie nicht, ja, der Sinn und Trieb, sie kennen zu lernen, ist nicht einmal vorhanden. Zwar ist mancher Mensch in einem dunklen Drange des rechten Weges sich bewusst, viele handeln infolge ihrer guten Erziehung und Bildung so, dass ihnen ein

Digitized by Google

Conflict mit dem Strafgesetze erspart bleibt; aber schon ein Blick in unsere Zeitungen, die, statt positiv Gesetzeskunde im Volke zu verbreiten und zur Sittlichkeit zu erziehen, sich gewissenlos darin gefallen, alle Selbstmorde, Verbrechen, Vergehen und Gerichtsverhandlungen, oft feuilletonistisch pikant zu berichten, lehrt, dass ein großer Theil Menschen strauchelt und dem Strafgesetze verfällt, dessen Netze, Fußangeln und Schlageisen uns nun einmal überall umgeben müssen. Sicher sind viele darunter, die nur aus mangelnder Kenntnis die gesetzlichen Bestimmungen übertraten; manche würden zurückgeschreckt sein vor dem Verbrechen, hätten sie die Höhe der Strafe gekannt. Es ist aber heilige Pflicht des Staates, Gesetzesübertretungen zu verhindern, und nicht nur, wenn sie erfolgt sind, zu bestrafen. Der Bestrafte verliert die Ehre und wird oft gleichgiltiger gegen das Gesetz als vorher; es verliert die Strafe ihre abschreckende Wirkung durch Wiederholung. Misstrauen gegen die Rechtspflege, eine sittliche Abstumpfung tritt ein, und die Gefahr, auf dem abschüssigen Wege immer tiefer zu sinken, wächst. Das beweist die Erfahrung. Darum ist es eine Aufgabe der Volkserziehung, durch Gesetzeskunde die ersten Schritte mit verhüten zu suchen, gemäß dem Worte:

„Bewahre vor dem ersten Schritte,
Mit ihm sind schon die andern Tritte
Zu einem nahen Fall gethan."

Freilich, der Gehorsam gegen die Landesgesetze setzt außer Kenntnis derselben auch den Willen voraus, sie zu befolgen. Nun sollen zwar Erziehung und Bildung den Sinn für Gesetzlichkeit wecken, Achtung vor dem Gesetze einflößen, das Gewissen schärfen; aber bei vielen Menschen wird das leider nicht erreicht, bei andern verwischt die Welt mit ihrer Lust nach und nach die sittlichen Eindrücke aus der Schulzeit, die oft nur gedächtnismäßig aufgenommenen guten Lehren treten in der Stunde der Versuchung zu wenig ins Bewusstsein — kurz, bei einem großen Theile der Menschen muss die Furcht vor Strafe den Willen erzeugen, das Gesetz zu halten. Darum darf die Volkserziehung nicht nur immer allein auf die ewigen Strafen hinweisen, sondern muss auch die nöthige Furcht vor Verletzung der Gesetze durch Vorhaltung der angedrohten Strafen einflößen. Unsittliche Angriffe auf Kinder haben sich beispielsweise in neuerer Zeit in erschreckender Weise gemehrt. Ich bin gewiss dass manches Verbrechen dieser Art unterblieben wäre, wenn die Betreffenden vorher gewusst hätten, dass es unter Umständen mit Zuchthaus bis 10 Jahren bestraft wird.

In unseren constitutionellen Staaten ist der Bürger übrigens berufen, theilzunehmen an der Gesetzgebung als Wähler oder Abgeordneter, an der Rechtspflege als Geschworner, Schöffe, Amtsvorsteher, Zeuge, Friedensrichter, an der Verwaltung als Gemeindevorstand, Schulze, Richter etc. Auch diese Umstände fordern zu einer unterrichtlichen Behandlung der Gesetzeskunde, in Fortbildungsschulen wenigstens, auf. Rechtssinn, Rechtsgefühl, Vertrauen zur Rechtspflege würde sich jedenfalls erhöhen. Bei den alten Griechen und Römern war die ganze Erziehung auf Achtung vor den Staatsgesetzen basirt. Ein römischer Knabe musste zuerst das Zwölftafelgesetz auswendig lernen; es wurde ihm sogar Gelegenheit geboten, den Reden und Verhandlungen im Senate beizuwohnen. Sittlicher Ernst, Sittenzucht, Achtung vor dem Alter, Männerwürde, gesetzlicher Sinn waren die Folgen solcher Nationalerziehung.

Digitized by Google

Diese Gedanken haben mich bewogen, in diesem Capitel 1. die allgemeinen Bestimmungen des Strafgesetzbuches aufzuführen; 2. die Obrigkeit als Wächterin der heiligen zehn Gebote darzustellen, und um dieselben die wichtigsten Einzelbestimmungen des Strafgesetzbuches, mit Ausschluss derjenigen, gegen welche zu sündigen der Landmann kaum Gelegenheit hat, zu gruppiren, um zugleich darzuthun, dass die Staatsgesetze auf dem Grunde des göttlichen Sittengesetzes stehen, dass ein wolgeordnetes Staatsleben das Abbild der höhern, sittlichen Weltordnung sein will; 3. die wichtigsten Bestimmungen über Freizügigkeit, Unterstützungswohnsitz, Gewerbebetrieb, Arbeiterverhältnisse und Lehrlingswesen darzubieten.

24. Sorge für deine Weiterbildung! Keine Schule kann die Bildung eines Menschen abschließen, auch die Fortbildungsschule nicht. Die Weiterbildung unterbleibt aber oft nur aus dem Grunde, weil viele sich den Bildungsmitteln gegenüber rathlos sehen und weil öffentliche Bibliotheken noch an vielen Orten fehlen. Da, wo solche vorhanden sind, wissen wiederum viele nicht, was sie bei ihrem gänzlichen Mangel bibliographischer Kenntnisse verlangen sollen. Darum hielt ich es für zweckmäßig, aus dem Gebiete der Landwirtschaft, des Gewerbes und der Volkswirtschaft, der Geschichte und Geographie, der Naturwissenschaften und der Nationalliteratur diejenigen Schriften namhaft zu machen, die in keiner Volksbibliothek auf dem Lande fehlen sollten. Preis und Verlag wurden mit angegeben, um dadurch die Gründung von Volksbibliotheken zu erleichtern.

25. Verlerne nicht den Gebrauch der Feder! Dieses letzte Capitel ist ganz praktischer Natur. Es enthält Stilübungen, Muster zu Rechnungen und Aufträgen, Quittungen, Schuldscheinen, Zeugnissen, Haushaltungs-, Lohn- und Bestellbüchern, Kostenberechnungen, Verträgen, Protokollen, Briefen, Telegrammen, Vollmachten und Eingaben an Behörden, außerdem Postalisches.

Ich bin am Ende. Ist der Zweck des besprochenen Buches, versuchsweise zu zeigen, in welcher Weise der Unterricht der einfachen ländlichen Fortbildungsschule gemäß den Worten des allgemeinen Lehrplanes vor allem auf dasjenige, „was praktisch wichtig ist, was dem reifenden Verständnisse der Schüler entgegenkommt und was ihre Charakterbildung zu fördern vermag", einzugehen, aus dem Leben für das Leben zu lehren habe, so war der Zweck dieses Vortrages, das Gebotene und Geforderte zu begründen. Erwägungen über die zweckmäßigste Gestaltung der Fortbildungsschulen sind aber unerlässlich, so lange sie noch nicht wahrhaft dem Leben dienen, ihren Nutzen noch nicht überzeugend genug dargethan und die zu einem gedeihlichen Wirken für das Volkswol so nothwendige allgemeine Anerkennung noch nicht gefunden haben.

Digitized by Google

# Lehrer, Bauernabende und Volksstudien.

## Ein offener Brief an erstere.

Von *Willibald Nagl-Wien.*

(Schluss.)

Es hätte gar nicht dieser langen Erörterung bedurft, um zu zeigen, dass periodisch wiederkehrende „Bauernabende" auf die Bildung des Landvolkes eine große Einwirkung üben müssen. Der Hinweis auf die Kanzel hätte genügen können. „Der Pfarrer predigt nur einmal" in der Woche, und fragt man einen beliebigen Bauer, wenn er aus der Kirche geht: „Wie hat denn der Herr Pfarrer gepredigt?" — so wird er antworten: „Schön war's, das weiß ich; aber was er alles gesagt hat, das kann ich mir nicht so ermerken", und er wird vielleicht noch den anscheinend bedeutungslosen Zusatz machen: „Es ist für einen jeden 'was dabei gewesen, ein jeder hat sich können 'was drausnehmen." Und trotzdem, welcher Kenner unseres bigotten Bauernvolkes würde zu behaupten wagen, dass das Predigen ohne Einfluss auf dieses geblieben wäre?

Wir haben nun auf die gewichtigeren Einwendungen, wie sie von den Beurtheilern unseres Vorschlages voraussichtlich gemacht werden oder bereits gemacht worden sind, Antwort gegeben. Wir sagen uns zwar, dass von den besonders hasenherzigen Zauderern und philisterklugen Kopfschüttlern so manche weitere Bedenken erhoben werden dürften, — auf die alle wir unmöglich erwidern können. Sagt doch schon das Sprichwort: „Ein Narr kann mehr fragen, als zehn Gescheite zu beantworten im Stande sind."

Auf eine Schwierigkeit muss ich aber noch eingehen, die sich zwar kaum in eine ausdrückliche Einwendung formulirt, die mir aber aus den Gesichtern vieler Lehrer kalt und abschreckend entgegenstarrt. Es ist mir, als würde sich hinter diesen Gesichtern so etwas abspinnen wie: „Es ist alles ganz richtig, es müsste am End' gehen, wenn man wollen thät', — aber, ich weiß nicht, — ich könnt' mich zu einer solchen G'schicht halt gar nicht entschließen." Eine derartige Stimmung entspringt nur aus Trägheit, Geistesarmut, Willensschwäche und Muthlosigkeit. Diese Trägheit müsste zum Lächeln stimmen, — wenn sie nicht leider so verbreitet wäre unter unserem Lehrerstande. Ich gestehe gern, dass ich mich in der Wiener

Digitized by Google

Lehrerschaft nach dieser Hinsicht weniger umgesehen habe, und über sie spreche ich kein Urtheil aus; ich glaube aber, dass sie recht tüchtig und tauglich ist. Auch unter den Landlehrern habe ich viele wackere, edle und offensinnige Männer gefunden, welche dem ganzen Stande zur Ehre gereichen und speciell uns zu guten Hoffnungen berechtigen. Ich würde mich aber einer erbärmlichen Schönfärberei schuldig machen und den Schein der Selbsttäuschnng auf mich ziehen, wenn ich es nicht gestehen wollte, dass die Mehrzahl der heutigen Landlehrer in dieser unwürdigen Trägheit befangen ist. Es thut mir leid, über einen so großen Theil eines Standes, den ich so sehr schätze und dessen Bedeutung ich so hoch anschlage, ein solches deprimirendes Urtheil aussprechen zu müssen, und ich würde mich freuen, wenn mich jemand des Irrthums überführen sollte. Aber es ist leider so. Und eben weil diese Trägheit so allgemein verbreitet ist unter den Landlehrern, so müssen wir nach deren Ursachen fragen, da einem Übel desto eher zu begegnen oder auszuweichen ist, je genauer man es kennt.

Vor Einführung der neuen Schulgesetze stand es mit den materiellen, geistigen, ja selbst den sittlichen Verhältnissen der Lehrerwelt höchst kläglich. In einem volkreichen Markte Niederösterreichs wurden ein halbes Tausend Kinder in ein kleines Schulhaus mit vier Zimmern zusammengepfercht. Den Unterricht in den vier Classen ertheilten vier Lehrer, der Oberlehrer ertheilte nur Privatunterricht. Diese vier Lehrer wohnten zusammen in einem Zimmer, das ihnen der Oberlehrer in seinem separaten „Stöckl" einräumte, und erhielten von diesem täglich das Mittagsmahl. Sonst bekamen sie nichts, nicht einen Pfennig Gehalt. Als im Jahre 1867 ein neuer Oberlehrer berufen wurde, konnte das Lehrerquartett es als eine Aufbesserung betrachten, dass einem jeden statt des Mittagsmahles und Quartieres 20 fl. Monatsgehalt gezahlt wurden! — In einem Dorfe musste der Lehrer jeden Tag in ein anderes Bauernhaus zur Kost gehen, und wenn die betreffende Bäuerin vielleicht einmal etwas Besseres kochen wollte, hieß es: „Ah, heut' kommt ja der Lehrer, kochen wir's lieber morgen." Außerdem erhielt der Lehrer in diesem Dorfe noch jährlich 10 fl. und 2 Paar linnene Unterhosen. In einem andern Dorfe war der Lehrer so schlecht gestellt, dass er, um mit seiner Familie leben zu können, für den Knopffabrikanten des Nachbardorfes arbeitete, wobei er wöchentlich 4 fl. verdiente. Man kann sich denken, welche Kräfte und Talente sich zu einem solchen Stande durchschnittlich entschlossen haben! Es ist überflüssig, zu der Bildung der damaligen Lehrer, den Mängeln ihrer Praxis, ihrem in der Armut degenerirten Charakter noch specielle Beispiele zu bringen, die schwere Zeit ist ja noch zu frisch in aller Erinnerung.

Aus der Culturgeschichte ersehen wir, dass die einzelnen Stände gewöhnlich nur dann in immer bessere Zustände, endlich zu einer Blüteperiode emporgelangen, wenn sie selber, durch ihre eigenen Leistungen, eine stets höhere Stufe der Bedeutung erklimmen. So wuchs der Handwerkerstand des Mittelalters durch seine inneren Einrichtungen aus sich selber zu der noch heute bewunderten Größe empor. So erhoben sich die deutschen Städte und ihre Bürger durch ihren Handel, ihre Schiffahrt, ihre gegenseitigen Verbindungen zu einer politischen Macht. So gelangte durch die stetigen Verbesserungen der Taktik, die aus den Köpfen tüchtiger Feldherren entsprossen, durch zweckmäßige Ausplanung der Evolutionen seitens guter Exerciermeister,

Digitized by Google

durch Neugestaltung der Schusswaffen, zumeist von tüchtigen Officieren ausgehend, durch Vereinfachung der Monturen und des Gepäcks nach den Vorschlägen erfahrener Militärpraktiker das Militär aus sich selber zu seiner heutigen Bedeutung. Ähnlich hat sich der Stand der Gelehrten, dereinst der Ritterstand und schon seit undenkbaren Zeiten der Priesterstand durch die eigenen Leistungen und aus eigenen Kräften, selbstverständlich auf Grund seiner natürlichen Berechtigung, zu hoher Geltung emporgeschwungen. Und nur diese selbsterworbene Bedeutung eines Standes kann eine wahrhaft gesunde sein.

Fragen wir: hat sich der alte Lehrerstand auch von selber zu den heutigen Verhältnissen emporgearbeitet? Hat er durch seine großartige pädagogische Praxis der Mitwelt imponirt; in den Gemeinden, auf Grund des Bewusstseins einem edlen Berufe zu dienen, hartnäckig Front gemacht gegen Unterdrückung und Herabwürdigung; hat er Vereine geschaffen, die mit Muth für die Standessache gekämpft hätten u. s. w.? Wir haben äußerst wenig Derartiges aus der alten Schulära zu verzeichnen. So wenig eine hungernde, zersprengte Armee eine Schlacht gewinnt, so wenig wusste sich, wenigstens in Österreich, der allen Folgen des Pauperismus und der physischen Entbehrungen verfallene, demoralisirte Lehrerstand selber zu helfen. Es war ein bloßes Glück, dass eine Schar freisinniger Politiker ans Staatsruder gelangte, die, theils auf Grund eigener Einsicht, theils dem Auslande nachahmend, die Lehrerschaft mit den neuen Verhältnissen gleichsam beschenkte.

Die Lehrer haben sich also nicht etwa im Ringen um ein höheres Los in der Willenskraft, dem Unternehmungssinne, im Gemeingeist, in der höheren Auffassung und der kräftigen Vertretung ihrer Standesinteressen geübt, nein, — sie haben vielmehr einen Vorschuss geschenkt bekommen, auf Grund dessen sie nun alles das nachtragen können, was sie früher versäumt, in dem die materielle Nothlage alle Lust zu einer freieren, höheren Thätigkeit erstickt hatte. Aber gerade weil der Übergang aus der alten in die neue Schulperiode ein so unorganischer, äußerlich herbeigeführter war, so wirkt der alte in der kläglichsten Armut erwachsene Geist der Lehrerschaft noch lange nach, jener gedrückte plebejische Sinn, der sich vor jeder ungewohnten, wenn auch noch so edeln und ersprießlichen Unternehmung zum Ofen zurückzieht und vor allem die Öffentlichkeit wie das Feuer scheuet! Dieser Geist, besser Geistesmangel zu nennen, dieses Vermächtnis aus der überlebten, aber noch nicht innerlich erstorbenen Schulära ist die Hauptursache jener schalen, hohläugigen Apathie, jener entschlussleeren Trägheit, die bei so manchen Lehrern selbst der bestgemeinten Anregung entgegengähnt.

Übrigens sind auch heute die materiellen Verhältnisse der Lehrer noch immer keine glänzenden. Zwar kann sich der Lehrer in der Stadt durch Lectionen Einiges hinzuverdienen, aber gerade diese Lectionen verzehren die für die edlere, höhere Arbeit freie Zeit, — und wenn ein solcher Lehrer auch jenen lebhafteren Sinn und Muth hat, der mit einer besseren pecuniären Situation immer verbunden ist, so wird es bei ihm doch an thatsächlichen höheren Leistungen fehlen, für die er ja keine Zeit hat. Der Lehrer auf dem Lande hat just soviel Gehalt, dass er sich noch einen eigenen Herd gründen und sammt Familie knapp leben kann. Das Bücherkaufen muss er schon als überflüssigen Luxus betrachten, er kann kaum einem fachlichen Verein beitreten,

Digitized by Google

denn die Mitgliedschaft ist mit mancherlei kostspieligen Fahrten und Beitragsleistungen etc. verbunden, — und zu Hause in seinem von aller Welt vergessenen Dorfe empfängt er auch keinerlei Anregung: Woher sollte ihm da Muth und Eifer für eine höhere Thätigkeit erwachsen? Man kann also den heutigen Zustand unserer Lehrer, besonders auf dem Lande, dahin charakterisiren: Sie sind gegen früher, was ihre materielle Lage und ihre bürgerliche Stellung anbelangt, persönlich geborgen; aber alles Weitere fehlt: der innere Wachsthum, d. i. das thätige Streben nach Erhöhung und Kräftigung des Standes, ferner die Mittel, dieses Streben zu nähren, endlich auch die Begeisterung, welche diese Mittel ersetzen könnte.

Ich kann nicht behaupten, dass es mit Hilfe der tüchtigeren Geister unter den Lehrern gelingen wird, das Feuer der Begeisterung zu erwecken für die Hebung des Lehrerberufes, für die allseitige Gewinnung des ihm von Natur zugewiesenen Einflusses auf die menschliche Gesellschaft, für die Lösung jener hochwichtigen Aufgaben, deren hundertjährige Vernachlässigung den Fluch der Zurückgebliebenheit und Entartung auf so viele menschliche Seelen geladen hat. Aber ich hoffe es, und bin in dieser Hoffnung unerschütterlich. Ich hoffe es, weil sich diese Begeisterung einstellen **muss**, wenn nur erst den Lehrern die volle Einsicht in ihre Aufgaben einerseits und in unsere Culturverhältnisse andererseits aufgegangen ist. — Was das Pecuniäre anbelangt, so wird man speciell zur Veranstaltung der Bauernabende das Material den Lehrern unentgeltlich zugänglich machen, und ihnen überhaupt auch als Mitgliedern des unten besprochenen Vereines thunlichst alle Kosten ersparen, so dass sie mit dem geringsten Aufwand an Geld und Mühe eine der wichtigsten natürlichen Aufgaben des Lehrerstandes in Angriff nehmen können. Und auf diese Weise gedenken wir jene starre, geistöde Trägheit eines großen Theiles der Lehrerschaft dennoch besiegen zu können.

Aber nicht gar zu schnell! Hätten wir auch diese ersten Schanzen, welche sich die Trägheit gleichsam um den ganzen Lehrerstand als solchen gezogen hat, erstiegen und treten wir jetzt an die einzelnen Lehrer heran, um sie zur Mitwirkung aufzufordern, — so wird sich die Trägheit neuerdings in jedem einzelnen zur Wehr setzen. Allerdings wird es rühmliche Ausnahmen geben, aber die meisten werden sagen: „Ja, warum soll denn grad' ich anfangen? Es nutzt ja ohnehin nichts, wenn ich ganz allein solche „„Bauernabende"" halte und sonst keiner meiner Collegen in der Umgebung." Das ist eben wieder die Sprache der alten unverbesserlichen Zaghaftigkeit: „Es nutzt eh' nichts." Gerade in einer trägen Umgebung ist die Rührigkeit eines Einzelnen wie die Oase in der Wüste, wie ein noch glühender Funke in der todten Asche. Dieser Funke ist vom größten Wert: er muss fleißig angefacht und genährt werden, soll der wärmende Brand entstehen. Das Beispiel wird wirken: und wenn sich auch eine solche vereinzelte Kraft anfangs — oder vielleicht längere Zeit, bis sie Nachahmer gefunden hat — gleichsam verlassen und preisgegeben fühlt, so weiß sie ja, dass hinter ihr ein Verein begeisterter Männer steht, welcher gleichsam der gemeinsame Herd für alle diese zerstreuten Funken ist, und welcher nicht ermüden wird, immer wieder anfs neue die Lehrerschaft anzuregen, anzuleiten und zu ermuntern, bis die Sache der Volksveredlung endlich vorwärts schreitet. Und eher wird ja an keinen Lehrer eine Aufforderung ergehen, bis nicht dieser Verein sich activ constituirt hat. Wenn

Digitized by Google

sich übrigens von den 5000 Lehrern Niederösterreichs nur 200 über das ganze Land zerstreute Kräfte melden — von denen sich immerhin noch ein jeder in seiner nächsten Umgebung vereinzelt sehen kann — so sind sie für das Gedeihen des Planes schon zahlreich genug. Ja, für mehr würde der Verein anfänglich gar nicht im Stande sein, einen thatsächlich fruchtbaren Hintergrund abzugeben.

II.

Wir haben die Bedenken und Hindernisse besprochen, welche sich der Verwirklichung unserer Vorschläge entgegenstellen. Wir gehen nun an die Beantwortung der zweiten Frage, die wir uns eingangs gestellt haben: „Welche Stellung nehmen diese Unterhaltungsabende und mit ihnen die Lehrer in der gesammten literarisch-volksthümlichen Bewegung ein und welches ist der Zweck, Umfang und die Gliederung der letzteren? — Bevor wir diese specielle Frage beantworten, halten wir es für ersprießlich, uns erst die sociale Stellung der Lehrerwelt im menschlichen Leben überhaupt noch näher zu rücken, als dies durch die bisherigen zerstreuten Andeutungen geschehen ist.

Wir haben vor zwei Jahren die Reihe unserer Aufsätze eröffnet mit einem Artikel über die Kluft zwischen Intelligenz und Volk, und haben die divergirenden Wege gezeichnet, auf welchen beide fortwandeln, wenn sie nicht in steter Wechselwirkung stehen. Wir haben gesagt, dass die Intelligenz und mit ihr die sogenannten besseren Classen in zu abstracte, unnütze Gebiete des Wissens und der Thätigkeit hinübergerathen, wenn sie sich nicht fortwährend an dem Volksgeiste ernüchtern; und dass das Volk in den Abgrund der Verrohung und Entartung versinkt, wenn ihm nicht stets geistige Labung und Erhebung von der Intelligenz zufließt, wenn ihm nicht die gemeinbrauchbaren, geistigen Errungenschaften derselben mitgetheilt werden. Wir haben gesehen, dass, wenigstens hierzulande, diese Wechselwirkung zwischen Intelligenz und Volk nicht oder doch in viel zu geringem Maße besteht, und dass beiderseitige Verirrungen davon die natürliche Folge waren und sind.

Wer soll nun diese Wechselwirkung vermitteln? und wie soll es geschehen?

Der Lehrerstand ist dieser Knotenpunkt, der die Intelligenz und das Volk aufs engste verknüpfen soll; der die Errungenschaften der Intelligenz dem Volke übermittelt, aber auch des letzteren Bedürfnisse beobachtet, und nur dasjenige zu lehren sich herbeilässt, was wirklich für das Volk von Nutzen ist, allen anderen Ballast aber aus der Schule hinauswirft. Dadurch wird er nur der gemeinnützigen Productivität der Intelligenz einen continuirlichen Abfluss verschaffen, nur diese befördern, und auf diese Art eine Rückwirkung des volksthümlichen Elementes auf die Intelligenz ermöglichen.

Dass die Lehrerschaft in der That ein solcher Knotenpunkt ist und nicht eigentlich und gänzlich zu der einen oder der andern der beiden großen Menschengruppen gehört, erhellt schon daraus, dass diese letzteren in ihrer Ausartung den Lehrerstand gleichmäßig anfeinden. Die Gelehrtenwelt hat die Neigung, sich auf abstracte Wissensgebiete, ganz ohne Zusammenhang mit dem Leben, ganz ohne idealen und praktischen Zweck, zu verirren; und eigenthümlich, gerade in einer solchen Verirrung fühlt sie sich groß, erhaben,

Digitized by Google

unerreichbar und schaut mit schlecht verhehltem Despect auf die Lehrer herab, die sich im Staube einer irdischen Wirklichkeit wälzen müssen. Und mit dem Gelehrten stimmen dann der Jurist, der Mediciner, der Geistliche überein, weil sie alle zu jenem in die Schule gegangen. Wenn aber die Lehrer in dieser Weise von obenher gering geschätzt und als gar nicht zur Intelligenz gehörig betrachtet werden, so rechnet sie das Volk darum noch nicht zu sich, sondern betrachtet sie als aufgedrungene Steuerverzehrer: und wenn, wie in der alten Ära, die Gemeinden den Lehrer zu erhalten haben, dann findet dieser wol oft genug Gelegenheit, nach deren Opferwilligkeit zu taxiren, wie wenig er sie auf seiner Seite hat. — Das sind allerdings lauter Ausnahmsverhältnisse, aber doch solche, denen Beweiskraft innewohnt, da sie thatsächlich (und nicht gar so selten) stattgefunden haben.

Ist aber der Lehrerstand ein solcher Knotenpunkt der Gesellschaft und hat er beide Theile derselben auf sich einwirken zu lassen und umgekehrt auch auf sie wieder einzuwirken, so ist klar, dass sein Charakter ein möglich universaler sein muss; der Lehrer muss die hervorragenderen Tugenden des einen wie des andern Theiles in sich vereinigen und das Bild eines allseitig vollkommen versirten Menschen darstellen, der nach allen Richtungen das Leben versteht und ins Leben taugt. Und wenn zur Bildung nach heutigen Begriffen nebst der speciellen Fachkenntnis bei allen Ständen eine gewisse allgemeine Versirtheit verlangt wird, weil man einsieht, dass nur der universelle Mensch vollkommen genannt werden kann, so ist der Lehrer insoferne in einer glücklicheren Lage als alle übrigen Stände, weil dieser Universalismus schon sein eigentliches Fach ist. Der Lehrer soll daher bedacht sein, in jeder Beziehung, an Geist, Gemüth und Körper das Bild eines gesunden Menschen zu sein; nichts schickt sich für den Lehrer weniger, als gewisse einseitige Schrullen und Standesmarotten, wie man sie z. B. bei verhockten Gelehrten, bei alten Feldwebeln etc. oft beobachten kann. So gehört die Hanswurstfigur des „alten Schulmeisterleins" längst unter das rostige Eisen. Gebildet, gescheit, flink, heiter, aufrichtig, entschlossen, willensstark, nicht ohne edlen Stolz, Hochsinn und äußerliche Correctheit, soll der Lehrer ein Musterbild für hoch und nieder, ein wahrer Apostel aller natürlichen Tugend sein, wie der Priester der übernatürlichen.

In diesem Universalismus, nicht einseitig im Nachäffen der Professoren und im Gelehrtseinwollen, ebensowenig im Aufgehen ins Gemeine und Pöbelhafte, hat der Lehrerstand seine Größe und Bedeutung zu suchen. Er kann sich nicht auf eine einzelne Seite schlagen, um auf derselben Größeres zu leisten, weil er durch seinen Beruf fortwährend nach allen übrigen Seiten hin in Anspruch genommen wird. Durch ein solches einseitiges Wirken und Vorgehen wird er also wenig gewinnen, aber — weil er den Talisman der Lehrerschaft, seinen Universalismus darangegeben, unendlich viel verlieren.

Erst nachdem wir diesen Universalismus hinlänglich betont haben, können wir darangehen zu zeigen, wie sich die Lehrerschaft, dieser Kitt der beiden großen Menschenclassen, der Intelligenz nämlich und des Volkes, der einen und dem andern gegenüber zu benehmen habe.

Wie dem Volke gegenüber? Inwieweit hat sie sich von diesem in ihrem Wirken und Weben beeinflussen zu lassen, und wie hat sie umgekehrt selbes zu beeinflussen?

Digitized by Google

Der Lehrer muss vor allem populär sein. Wir unterscheiden eine innere und eine äußere Popularität. Nach beiden soll der Lehrer unaufhörlich streben. Jene besteht darin, dass er das ihn umgebende Volk durch und durch kennt und in allen Details richtig zu beurtheilen weiß; ja, er soll mit dem Manne aus dem Volke in Anschauungen und Erfahrungen gleichsam ganz identisch sein, zwei Unterschiede ausgenommen: insofern er nämlich nicht, wie dieser, unter schwerer Händearbeit, unter gänzlichem geistigen und physischen Aufgehen in diese Anschauungen und Erfahrungen zu denselben gelangt, sondern nur durch freie Beobachtung; und zweitens, insofern er nicht alles Volksthümliche billigt, sondern nur das Gute davon wirklich in sich aufnimmt, das Schadhafte aber verurtheilt. Der Lehrer soll im Stande sein, alle Bethätigungen des Volkslebens nach den verschiedensten Richtungen hin, also den Charakter, die Rechtsanschauungen, die Sitten und Gebräuche, die Ausdrucksweise des Volkes etc. nicht nur im Detail und nach den inneren Motiven richtig zu beobachten, sondern auch correct aufzuzeichnen. Den logischen Zusammenhang und die wissenschaftliche Begründung dieser Beobachtungen haben dann die gelehrten Psychologen, Juristen, Culturhistoriker etc. herzustellen, welche ihrerseits wieder, wegen ihrer einseitigen Vertiefung in ein bestimmtes Wissensgebiet, zur richtigen Beobachtung des Volkslebens meist ungeeignet sind.

Die äußere Popularität des Lehrers besteht darin, dass derselbe allgemein als Freund des Volkes gilt, dass er — unter Wahrung der Hochschätzung und Achtung gegen seine Person — wie ein Eingeborener des Dorfes oder Ortes, wo er eben wirkt, betrachtet und behandelt wird. Obwol diese äußere Popularität ohne die innere eine schale Geckerei ist, deren Widerwärtigkeit man an einzelnen Dorfcapläuen beobachten kann, so ist sie doch, mit der inneren vereint, von größtem Wert, weil sie dem Lehrer den Einfluss auf seine Gemeinde sichert. Diese äußere Popularität erwirbt sich der Lehrer dadurch, dass er das Gute des Volkscharakters und -Lebens durch thatsächliches Mitthun und auch öfters in Worten anerkennt, die Schäden nicht allzuschroff und womöglich durch Anrufung und Beiziehung der guten Seiten des Volkes bekämpft, und besonders gewisse unbedeutende Äußerlichkeiten, an denen oft des Volkes Seele hängt, um der letzteren willen nicht geringschätzig behandelt. In der Sprache soll er durch möglichst volksthümliches, dialectgedachtes Hochdeutsch, in der Kleidung durch mäßigen Anstand und im ganzen Benehmen durch Offenherzigkeit, Freundlichkeit und Beobachtung der bestehenden Sitten und Gebräuche dem Volke nahe bleiben, — aber auch ängstlich jene Gemeinheit fliehen, die zuletzt allen Unterschied zwischen Lehrer und Bauer verwischen würde.

Wir brauchen uns nun nicht lange bei der Frage aufzuhalten, wie der Lehrer, mit dieser inneren und äußeren Popularität ausgerüstet, das Volk beeinflussen kann. Es ist offenbar, dass er in der Schule die Kinder richtiger behandeln wird: er wird wissen, wofür die Kinder von Hause aus Interesse mitbringen, was er daher lebhafter zu betonen hat, um ihre Aufmerksamkeit zu fesseln; er wird wissen, welchen Fehlern und Schwächen er zu begegnen hat, er wird das Vertrauen der Kinder zu sich wecken, er wird die richtigen Lese- und Lehrstoffe, welche den dringendsten Bedürfnissen seiner Umgebung entsprechen, auswählen können, kurz — um alle diese Einzelheiten zu übergehen — er wird eine tüchtigere Erziehung, einen tüchtigeren Unterricht zu



Digitized by Google

geben vermögen. Wie er auch für die Erwachsenen, welche ebenfalls noch fortwährender Belehrung, geistiger Labung und Hebung, überhaupt höherer weltlicher Einflüsse bedürfen, eine segensreiche Thätigkeit entfalten kann, wurde bereits oben ausführlich genug besprochen. — Aus dem Ganzen aber erhellt, wie nothwendig es wäre, dass in den Lehrerseminarien die **Volkskunde** als ständiger Lehrgegenstand vorgetragen würde.

Wir gehen nun an die zweite Discussion: Wie hat sich der Lehrerstand gegenüber den Gelehrten, der höheren Unterrichtswelt, überhaupt der Intelligenz zu verhalten?

Reden wir zuerst von dem diesbezüglichen falschen Verhalten mancher Lehrer. Es gibt Lehrer, die sich an die Gelehrten in der Weise anschließen, dass sie auch Gelehrte, „Professoren", sein wollen. Und es gibt wieder andere, welche sich als Verächter aller „Akademiker" brüsten und glauben, die Gelehrten seien zu gar nichts nutz auf der Welt mit ihrer einseitigen Bildung, und sich von ihnen nur das Geringste holen zu wollen, sei eitel Thorheit, weil ja diese gelehrten Herren auch ihrerseits den Lehrerstand verachten. Und so unwahrscheinlich es auf den ersten Anblick aussieht, so wahr ist es, dass diese zwei entgegengesetzten Irrthümer sich wechselseitig bedingen und nähren. Denn würden nicht viele Lehrer, die eigentliche Aufgabe und Größe ihres Standes, die in jenem Universalismus besteht, verkennend und vergessend, sich auf die Gelehrten und Professoren hinüberspielen, auf ein Gebiet also, wo sie nothwendig an Leistungsfähigkeit zurückstehen und so die Geringschätzung der eigentlichen Gelehrten auf sich ziehen müssen, so könnten andere Lehrer nicht Ursache finden, über die Verachtung ihres Standes seitens der akademisch gebildeten Intelligenz Klage zu führen. Wenn die Lehrerschaft auf ihrem berufsmäßigen Boden naturgemäß sich entwickelt, so kann sie bei ihrer hohen natürlichen Bedeutung nur hohe Achtung und Würdigung finden.

Also nicht im gänzlichen Aufgehen in die höhere sogenannte Intelligenz und auch nicht im gänzlichen Abschließen von ihr, sondern im richtigen Verkehr mit ihr, unter Wahrung der eigenen Selbstständigkeit, wird der Lehrerstand seine Berufsaufgaben lösen. Bevor wir diesen „richtigen Verkehr" schärfer begrenzen, müssen wir, um nicht missverstanden zu werden oder das Misstrauen der Lehrer zu wecken, erst über die „Intelligenz", speciell über die hier in Betracht kommende Gelehrten- und höhere Unterrichtswelt eine kleine Aufklärung geben. Wie wir ein zurückgebliebenes Volk haben, so haben wir andererseits — diese Gegensätze bedingen sich ja — zum großen Theil eine zu weit vorgeschrittene Gelehrtenwelt, freilich auf einem falschen Wege vorgeschritten. In einer Art krankhaften Wissensfieber befangen, fragen sie sich bei ihren „Leistungen" nicht mehr, ob dieselben denn auch einen Zweck haben, sei es in der Hebung und Veredlung des Geistes, sei es im materiell-praktischen Nutzen. So sind denn durch solche Wissenskrämer die meisten unserer Wissensfächer mit einem geisttödtenden Ballast überlegirt worden, der sie aus dem Bereiche des mit der Wirklichkeit der menschlichen Verhältnisse immer eng verknüpften wahren Geisteslebens in ein irreelles, nur dem Namen nach „ideales", todtes Gebiet hinausgeschleudert hat, von wo aus sie nun auf die gesunde Entwicklung der Gesellschaft keinerlei nützlichen Einfluss mehr üben können. Und doch sind es gerade diese so ertödteten Wissensfächer, welche so viele junge Leute von der gesunden Arbeit herüber-

Digitized by Google

ziehen, weil sie — wenn man sich durch eine zeitweilige asketische Verleugnung seiner ganzen Lebensphilosophie zu ihnen hindurchgearbeitet hat — eine „sichere", nicht mehr unter der Controle des socialen Lebens stehende, daher auch durch irreellen Betrieb und durch etwaige Missgriffe nicht mehr zu verlierende „Berufsstellung" bieten. Und doch sind gerade diese Gelehrten die arrogantesten, unnahbarsten und eingebildetsten, weil sie in ihrem irreellen stern- und körperlosen Gedankenhimmel mit ihren Einbildungen nirgends anstoßen können, wie dies mit ähnlichen Marotten *demjenigen* sofort passiren müsste, der sich auf dem reellen Boden des menschlichen Lebens, sei es auch nur auf dem geistigen oder moralischen, bewegt.

Es ist wol selbstverständlich, dass wir unsere Lehrer nicht auf diese Sippe verweisen können. Es wäre ja bei ihr auch gar nichts Brauchbares zu holen.

Es gibt aber auch edle Wissensmänner, die nur das echte Gold brauchbarer Weisheit und Wissenschaft münzen. Zwar sind es nicht immer gerade diejenigen, welche das „größte" Wissen haben. Ihre Speicher sind nicht immer so voll gepfropft; aber doch sind sie schätzbarer als die Speicher des Narren, der sie mit wertlosem Geröll und Kieselsteinen angeschüttet hat, — und hätte er sich gleich bei der Herbeischaffung dieses Materials bis zum Blutschweiß geplagt. Es gibt Gelehrte, welche bei all' ihrem Wirken und Schaffen darauf bedacht sind, dass sie der Gesellschaft, deren Brot sie essen, wieder etwas zurückleisten müssen; und wenn ihr Fach ein sogenanntes *humanes* ist, so wissen sie, dass dasselbe nur dem Bedürfnisse nach geistiger Erhebung und Labung, nur einem idealen und *frohen* Streben der Menschen sein Entstehen und fortan auch seine Existenzberechtigung verdankt und daher jede asketische Selbstpeinigung seiner Jünger ausschließen soll. Auf diese Gelehrten, die mit dem Leben vertraut, von edler, praktischer Gesinnung und geläuterten Anschauungen beseelt, menschenfreundlich und zugänglich sind, *weil sie eben Brauchbares mitzutheilen haben*, verweisen wir die Lehrerschaft, mit ihnen soll sie einen naturgemäßen Verkehr unterhalten.

Fragen wir wieder: Wie hat sie dabei diese Gelehrten auf sich einwirken zu lassen, und wie soll umgekehrt *sie* auf jene einwirken?

Die Lehrer sollen den Gelehrten gegenüber *empfänglich* sein. Sie sollen deren fertige, gemeinnützige Errungenschaften, sei es durch persönlichen Verkehr, sei es durch Bücher, gerne und freudig übernehmen, um sie in volksthümlicher Methode dem Volke überliefern zu können. Sie sollen aber auch — ohne sich gerade in die Details der gelehrten Untersuchungen einzulassen — über den Gang der Wissenschaften überhaupt stets unterrichtet sein, auch wenn sie nicht alles in der Schule oder in öffentlichen Vorträgen weitergeben können. Denn manches, was der gemeine Mann nicht braucht, muss der Lehrer wissen, um das, *was* jener braucht, ihm richtiger und zweckmäßiger beibringen zu können. Auch um seiner selbst willen soll er den Verkehr mit Gelehrten, oder gute Bücher suchen, um durch kräftige Anregungen, durch wissenschaftlich-praktische Vorschläge, durch überraschende, neue Resultate stets bei regem Geistesleben erhalten zu bleiben, denn gerade der Lehrer ist bei seinem oft eintönigen, abwechslungslosen Treiben in Gefahr, im Sumpfe der Alltäglichkeit allen Esprit, allen Muth und Sinn für das Höhere einzubüßen, beim ABC und Einmaleins zu verknöchern.



Digitized by Google

Umgekehrt wird und muss auch die Lehrerwelt auf den Gelehrtenstand einen erheblichen Einfluss üben. Wenn die Lehrer bei ihrer Fürsorge für die Menge, für die Öffentlichkeit, denjenigen Resultaten gelehrter Forschung eine weite Verbreitung geben, welche entweder einen praktischen oder einen idealen Wert haben, allen todten Wissenskram aber in seiner Vergessenheit, in der er von verlorenen Gelehrten erzeugt worden, belassen, dann wird gar bald jenes edle Wissen, welchem durch die Bemühungen eines rührigen Lehrerstandes ein großes Absatzgebiet offen steht, allein das öffentliche Interesse beherrschen, und die Pseudowissenschaft, die noch heute vielfach keck ihr Haupt erhebt, wird einschrumpfen und ersterben. So werden die Lehrer ein stets ernüchterndes, controlirendes Element für die Gelehrtenwelt als solche bilden: aber auch der einzelne Gelehrte kann im Verkehr mit dem Lehrer, der fortwährend mit dem Volke zu ernsten Zwecken verkehrt, an persönlicher Natürlichkeit gewinnen, die ihm bei einem einseitigen idealen Streben oft abhanden kommt; selbst mit dem Volke verkehren kann nicht jeder Gelehrte, weil er sich von demselben leicht eine unrichtige Vorstellung macht, es missversteht und anstatt natürlicher durch den Umgang mit gemeinen Leuten oft nur kindischer wird.

Wir haben in großen Strichen die sociale Stellung und Bedeutung der Lehrer hingeworfen. Wenn dieser Stand auch dem Wole und dem Gedeihen der Menschheit, der intelligenten wie der gemeinen, dient, so ist er doch kein dienstbarer, untergeordneter Stand; er übt ja andrerseits wieder einen bestimmenden, gestaltenden Einfluss auf die andern Menschenclassen aus, er ist daher von Natur aus so souverän wie jeder andere Stand. Ja, wenn sich die Lehrer als eine feste, unabweichlich den Principien ihres Berufes treue, moralisch tüchtige Körperschaft zwischen die Intelligenz und das Volk hinein legen, dann müssen sie eine in ihrer Art beinahe zwingende moralische Macht auf die Intelligenz und das Volk ausüben, dann muss unsere Cultur alle ihre Krebsschäden los werden, es mag da gehen, wie es wolle. Es ist freilich erst eine Aufgabe unserer Zeit, ein solches starkes berufstreues, selbstständiges Lehrerthum zu schaffen, — die Vergangenheit hat keinen Sinn dafür gehabt. In der Lehrerschaft selber aber müssen sich die Triebe zu diesem Wachsthum regen, und ohne ihr kräftiges Wollen könnte nie jene Zukunft herbeigeführt werden, in welcher das eben angedeutete Ideal zur vollen Wirklichkeit wird.

Erst nach dieser Erörterung über die sociale Stellung der Lehrer gehen wir an die Beantwortung unserer thematischen Frage, indem wir ganz einfach das Programm des mehrerwähnten volkswissenschaftlichen Vereines mittheilen, nach dessen factischem Zusammentreten die in dieser Abhandlung bisher ausgesprochenen Ideen verwirklicht werden sollen. Wir würden dieses Programm noch nicht veröffentlichen, wenn uns nicht daran gelegen sein müsste, die Lehrer zu überzeugen, dass der ganze Plan wol durchdacht, ohne viele Mühe ausführbar und auch gut vorbereitet ist. Der Lehrer wird im einzelnen selber sehen, dass die Aufgaben, die nach dem Vereinsprogramm den Lehrern zufallen, deren allgemein cultureller und socialer Aufgabe ganz entsprechen. Auch wird die Stellung und Beziehung der „Bauernabende" zu den übrigen volksthümlich-literarischen Bestrebungen aus dem Programm ersichtlich sein.

Digitized by Google

## Programm

des demologischen*) Vereines für Niederösterreich.**)

Zweck des Vereines. Durchforschung des niederösterreichischen Volkslebens nach allen Richtungen. Geistige, moralische und wirtschaftliche Hebung des Volkes, besonders des Landvolkes. Anregung der Lehrerwelt zu fruchtbarer volksthümlicher Thätigkeit, zum Erstreben einer höheren culturellen Bedeutung. Förderung des volksthümlichen Sinnes innerhalb der höheren Gesellschaftskreise, Ausbau und Geltendmachung solcher Wissensdisciplinen, welche auf die Volksmenge, die mit ihrer Hände Arbeit den Gelehrten zu seiner geistigen Arbeit frei hält, wieder eine heilsame Rückwirkung üben, sei es nun in materieller oder idealer Weise.

Umfang und Gliederung des Vereines. Der Verein besteht aus „correspondirenden" und „wirklichen Mitgliedern". Zu ersteren sind besonders die über das ganze Land verbreiteten Lehrer in Aussicht genommen, es sind aber selbstverständlich auch andere Gebildete willkommen. Zu wirklichen Mitgliedern eignen sich nur solche Kräfte, welche, gleichgiltig, ob sie humanistisch oder realistisch gebildet oder Lehrer sind, durch literarische Publicationen — oder wenigstens durch gründliche Bildung und spezielle Selbstqualification für ein gewisses Fach der gesammten Volkswissenschaft — die Garantie bieten, dass sie ein solches mit Erfolg zu betreiben im Stande sind. Die wirklichen Mitglieder theilen sich in zwei Gruppen: in die „äußere" und in die „innere Abtheilung". Erstere darf als Vorbereitung für die letztere angesehen werden; denn während jene — einen „Dirigenten" an der Spitze — nur das Technische zu besorgen hat, beschäftigt sich diese mit der eigentlichen Lösung der Vereinsaufgaben. Sie theilt sich wieder in die „wissenschaftliche" und in die „journalistische Section". Die wissenschaftliche Section gruppirt sich in eine Reihe von „Fächern": Volksreligion (dazu Aberglauben, Glaubensmissverständnisse etc.), Volkssprache (Dialect), Volkspsychologie (Volkscharakter in abstracto), Volkslieder, Volkssagen, Volksbücher, Volksgebräuche und -Sitten, Volksschauspiele, Volksmusik, Rechtsanschauungen des Volkes, Volksheilmittel, Landwirtschaft etc. Jedem Fache steht ein „Fachmeister"***) vor, dem je nach dem Umfang des Faches und je nach der Vielfältigkeit und Variation des Gegenstandes in den einzelnen Landesgegenden wieder eine größere oder geringere Anzahl von „Fachmännern" beigegeben sind. Es steht dem Fachmeister frei, in seinem Fache je nach Bedürfnis noch eine weitere Anzahl von Untergruppen zu bilden. Die jonrnalistische Section hat nur einen „Fachmeister" nebst einer entsprechenden Anzahl von „Fachmännern".

*) Der Ausdruck „volkswissenschaftlich" wird als ein phonetisch allzu schwerer und unbequemer mit „demologisch" ersetzt.

**) Unsere Kräfte reichen zunächst nur für Niederösterreich aus. Es würde uns aber die größte Freude bereiten, wenn sich in andern Ländern ähnliche Vereine constituiren möchten.

***) Ich glaube, die Namen der Männer, welche diese Posten einnehmen werden, jetzt noch bei mir behalten zu sollen. So viel darf ich indes wol sagen, dass es mehrere sehr hervorragende wissenschaftliche und pädagogische Größen, mit einer Reihe von andern ebenfalls fachtüchtigen und fachgebildeten Kräften sind.

Digitized by Google

Als Haupt des ganzen Vereines fungiert ein von den wirklichen Mitgliedern mit Stimmenmehrheit auf 5 Jahre gewählter „Obmann".

Der Betrieb des Vereines. Es wird ein umfängliches, nach Fächern rubricirtes „Einschreibebuch" ausgearbeitet. Jeder Fachmeister besorgt die Special-Rubricirung seines Faches durch charakteristische Titel oder Fragen, und gibt im Kopf der Rubrik eine kleine Anleitung darüber, was für Beobachtungen und Erfahrungen in dieselbe und in ihre Unterabtheilungen einzutragen seien. Dieses Einschreibebuch wird von der äußeren Abtheilung des Vereines in vielen Exemplaren aufgelegt und an alle Schulen des Kronlandes gratis versendet. Jede Schule hat für die Conservirung des Buches zu haften. Auch Privatpersonen erhalten, aber nur gegen Entgelt, auf Verlangen ein Exemplar dieses Einschreibebuches. Die einzelnen Fachrubriken können leicht von einander abgelöst werden, so dass man jede derselben, sobald sie vollgeschrieben ist, separat an die äußere Abtheilung schicken kann, um wieder eine neue, leere dafür zu bekommen. Wer eine solche Fachrubrik. mit brauchbaren Beobachtungen vollgeschrieben, eingesandt hat, erhält den Titel: correspondirendes Mitglied. Die eingesandten, vollgeschriebenen Fachrubriken werden in der äußeren Abtheilung nach Gegenden numerirt und geordnet, das in ihnen sich Wiederholende mit dem Rothstift markirt und dem betreffenden Fachmeister übergeben. Dieser stellt mit seinen Fachmännern auf Grund dieser Einläufe und sonstiger Erfahrungen seinen Fachgegenstand systematisch dar, und in jedem Jahre hat ein anderer Fachmeister (oder einer seiner Fachmänner) eine solche Darstellung in dem alljährlich herauszugebenden Jahrbuch zu veröffentlichen. Selbstverständlich sind weiteren Publicationen der Fachleute keinerlei Schranken gesetzt. Die Fachmänner und -Meister halten auch öffentliche Vorträge, um so das Interesse des Publicums für die Sache zu beleben und dem Verein vielleicht auch pecuniär damit zu dienen. Auch geschlossene Sitzungen werden von Zeit zu Zeit gehalten, die Resultate gegenseitig ausgetauscht, damit, wo die Fächer ineinander greifen, sich die Fachmänner unterstützen etc. Was die letzteren in wissenschaftlicher Form feststellen, mündlich oder schriftlich, haben die Mitglieder der journalistischen Section volksthümlich zu verarbeiten, oder doch zur Richtschnur bei der volksthümlichen Darstellung ihrer sonstber geholten Stoffe zu nehmen. Sie schreiben lehrhafte Abhandlungen über wissenschaftliche oder praktische Themen in dem von mir bereits anderwärts besprochenen „dialectgedachten Hochdeutsch", ebenso Erzählungen mit passender Tendenz, und wenn Talente dazu vorhanden sind, mögen sie sich auch an die Bearbeitung kurzer Dramen heranwagen, deren Aufführung nicht umständlich ist. Von dieser Section resp. ihrem Fachmeister ist auch eine Monatschrift zu redigiren, welche die Stoffe zu den ländlichen Unterhaltungen enthält, so dass etwa 4—5 fertig ausgearbeitete „Bauernabende" sammt Lieder- und Notenapparat mit je einem solchen Hefte kommen. Selbstverständlich müssen diese Stoffe nicht lauter Originalproducte der Vereinsjournalisten sein, es können und sollen ja auch die bereits vorhandenen Volks- und Dialectschriften ausgebeutet werden. In allem aber sind die Rathschläge der wissenschaftlichen Fachmänner dabei zu beachten, weil ja diese das Volk und dessen Bedürfnisse nach den verschiedenen Richtungen hin und in den verschiedenen Gegenden genau kennen. Pädagogische und methodische Rathschläge der Fachmänner, Berichte über Vereinsangelegen-

Digitized by Google

heiten können noch angefügt werden. Auch diese Monatsschrift soll den Schulen Niederösterreichs — aber vorläufig auch nur diesen — gratis zugestellt werden. Endlich haben die correspondirenden Mitglieder, vor allen die Lehrer, welchen aus der äußeren Abtheilung diese Monatsschrift zugeht, wo thunlich die in ihr ausgearbeiteten „Bauernabende" praktisch auszuführen.

Der Obmann gibt, von den Mitgliedern der äußeren Abtheilung unterstützt, alljährlich ein „Jahrbuch" heraus, in welchem, außer der obenerwähnten Facharbeit, ein ausführlicher Bericht enthalten ist über das Gebaren des Vereines, über hervorragende Leistungen einzelner correspondirender oder wirklicher Mitglieder; auch Nachrufe an verstorbene Angehörige des Vereines, mit biographischen Skizzen, ferner Danksagungen für Förderung des Vereines etc. werden in diesem Jahrbuche Platz finden.

Wir behalten das Nähere noch bei uns. Weil die Kosten zur Förderung der Vereinszwecke nicht allzugroß sind, da sich die Monatsschrift und das Jahrbuch bei ihrem das große Publicum interessirenden Inhalt hoffentlich von selber halten werden, und somit nur das Einschreibebuch und ein Local für die äußere Abtheilung bestritten werden müssen — die speciellen Fachkanzleien können bei den betreffenden Fachmeistern sein — und weil andrerseits zu erwarten steht, dass die hochwichtige patriotische Sache dieses Vereines von Anfang an werkthätige Unterstützung finden wird, und dass die Fachmänner auch durch öffentliche Vorträge nicht Unerkleckliches erwerben können, so darf von vornherein auf alle Geldbeiträge seitens der Vereinsmitglieder verzichtet werden.

---

Ich habe nun mit diesem dritten Aufsatze, den ich dem „Pädagogium" einreihe, eine Idee, die mir von Anfang an vorschwebte, immer klarere Formen in mir annahm und mir schon beim zweiten Aufsatze in ihrem ganzen Umfange und ihren Einzelheiten bewusst war, zur vollständigen Darstellung gebracht. Wesentlich Neues werde ich in Zukunft, über diese Idee hinaus, nicht mehr bringen: es gilt jetzt an dem Ausbau und der Verwirklichung derselben zu arbeiten, und zu diesen Zwecken werde ich bei meinen werten Lesern wol noch öfter vorsprechen müssen.*)

*) Kleinere Correspondenzen mit der Lehrerschaft werde ich, wo nöthig, durch die in Wien erscheinende „Deutsche Zeitung" führen unter der Rubrik „Zur Erziehung des Bauernstandes". Diese Rubrik befindet sich entweder unmittelbar nach dem Leitartikel oder unter den vermischten Nachrichten. — Ich muss schließlich den Leser bitten, die ganze Abhandlung noch ein zweites Mal zu durchblättern, denn erst jetzt wird ihm im ersten Theile manches ganz klar werden, was ihm beim ersten Lesen noch Schwierigkeiten machte.

Anmerkung des Herausgebers. Das auf S. 375 über die österr. Lehrer der alten Ära ausgesprochene Urtheil dürfte denn doch zu allgemein und zu hart sein. Wir können dies hier nicht näher nachweisen, wollen aber doch daran erinnern, dass gerade Lehrervereine, Lehrerversammlungen, Lehrerzeitungen, kurz Kundgebungen des Lehrerstandes zur Herbeiführung der neuen Ära wesentlich mitgewirkt haben. Im Übrigen bedarf es wol für die Leser des Pädagogiums kaum der Versicherung, dass der Verfasser des vorstehenden Artikels ein aufrichtiger und werkthätiger Freund des Lehrerstandes ist.

Digitized by Google

# Mittheilungen aus dem liberalen Schulverein Rheinlands und Westfalens.

*Von J. Hufschmidt-Unna.*

Denkende Schulmänner haben schon vor langer Zeit dem Gedanken Ausdruck gegeben, dass das Schulwesen in unserer Zeit nur durch die Betheiligung der Gebildeten aller Volksclassen einer den Culturverhältnissen entsprechenden Gestaltung entgegengeführt werden könne. Deshalb ist die Begründung eines liberalen Schulvereins für Rheinland und Westfalen, an welchem sich jeder Bürger betheiligen kann, von den Lehrern sowol als von Schulfreunden überall freudig begrüßt worden.

Da bisher in diesen Blättern über den rheinisch-westfälischen Schulverein noch nicht berichtet worden ist, so glaube ich nicht bezweifeln zu dürfen, dass den Lesern die folgenden Mittheilungen erwünscht sein werden, und ich werfe daher auf die Entstehung, Entwickelung und bisherige Thätigkeit des Vereins einen kurzen Rückblick.

Die Bildung des liberalen Schulvereins wurde am 14. Nov. 1880 in einer kleinen Versammlung liberaler Männer zu Elberfeld angeregt und zur weiteren Erwägung den Herren Professor Jürgen Bona Meyer-Bonn, Gymasialdirector Schmelzer-Hamm, Oberlehrer Hetzer-Hagen, Beigeordnetem Ernst-Elberfeld und Stadtverordnetem Hamspohn-Köln überwiesen. Dieses Comité entwarf ein Statut und berief eine größere Versammlung auf den 9. Jan. 1881 nach Köln.

Das entworfene Statut wurde in dieser Versammlung en bloc angenommen. In demselben wird der Zweck des Vereins in folgenden Worten ausgesprochen: „Durch Veranlassung von Berichten und Gutachten, sowie durch Besprechungen seiner Mitglieder zur Aufklärung über die Bedürfnisse einer freisinnigen Entwickelung unseres gesammten Schulwesens beizutragen, demgemäß praktische Reformen herbeizuführen, insbesondere auch auf die Gewinnung eines entsprechenden Schulgesetzes vorbereitend hinzuwirken." Weitere Bestimmungen sind:

Die Mitglieder haben einen jährlichen Beitrag von mindestens 3 Mark zu zahlen.

Die Leitung des Vereins hat ein von der Generalversammlung gewählter Vorstand von 5 Mitgliedern.

Den jetzigen Vorstand bilden:

Professor J. B. Meyer-Bonn, Stadtverordneter L. F. Seyffardt-Krefeld, Stadtverordneter J. Hamspohn-Köln, Gymnasialdirector Schmelzer-Hamm, Buchdruckereibesitzer W. Georgi-Bonn.

Ein Ausschuss von 13 Mitgliedern unterstützt den Vorstand.

Am 1. Mai 1881 fand in Köln die 1. Generalversammlung des Vereins statt. Der Verein zählte 754 Mitglieder. Die in der Generalversammlung Erschienenen nahmen das Statut an und erhoben den provisorischen Vorstand und Ausschuss zum definitiven.

Aus seinen Berathungen ging das folgende Programm hervor:

1. Das ganze Bildungswesen des Volkes muss als Angelegenheit staatlicher Fürsorge und Leitung angesehen werden.

2. In den Schulen des Staates muss auf die Angehörigen verschiedener Religion und Confession gleichmäßig Rücksicht genommen werden.

Eine Entfernung des Religionsunterrichtes aus der Schule ist nicht zu erstreben.

Digitized by Google

3. Die Aufsicht über das gesammte Schulwesen muss der Staat durch ihm allein unterstehende technisch vorgebildete Beamte führen.

4. Das Volksschulwesen muss auf Grundlage der allgemeinen staatlichen Schulgesetzgebung, wesentlich als Angelegenheit der bürgerlichen Gemeinden angesehen werden.

5. Bei den höheren Lehranstalten ist die Aufhebung der zum Theil noch bestehenden Unterscheidungen derselben nach der Confession zu erstreben und darf bei der Anstellung der Lehrer an denselben nur die pädagogische und wissenschaftliche Bildung entscheiden.

6. Die Universitäten haben bei Berufung ihrer Lehrer, von jeder confessionellen Berücksichtigung frei, nur das Interesse der Wissenschaften ins Auge zu fassen; jede Schmälerung ihrer Lehrfreiheit durch Berücksichtigung kirchlicher Ansprüche oder durch Mitwirkung kirchlicher Autoritäten bei den Berufungen ist unbedingt zu verwerfen.

Die zweite Generalversammlung fand am 30. October 1881 zu Dortmund statt. In derselben bildete die Schulaufsichtsfrage den Hauptgegenstand der Verhandlungen. Gymnasialdirector Schmelzer-Hamm leitete dieselben durch einen Vortrag ein, aus welchem ich mir einige Gedanken anzuführen erlaube:

„Wenn man sagt: Das Ziel der Volksschule ist die Erziehung religiöser Menschen, oder auch: der Religionsunterricht drückt unserer Volksschule den charakteristischen Stempel auf, so muss ich dem widersprechen. Der Stundenzahl nach schon überwiegt der deutsche Unterricht über das Doppelte. Und wer wird denn ein 14jähriges Kind einen sittlich-religiösen Menschen nennen? Das Hauptgewicht der religiösen Erziehung liegt in der Familie und in der Kirche. Diese aber sucht die Last der Schule aufzubürden. Der deutsche Unterricht ist in der Volksschule die Hauptsache, er allein kann den Schüler auch befähigen für die Kirche.

Der Religionsunterricht aber ist ein eminent wichtiger Theil der Lehrerthätigkeit. Er soll die Directive für alle Lebenskreise geben und muss also vorzugsweise belehrend sein. Ein Kind, das von seinem Religionslehrer jeden Tag eine Stunde in erbaulicher Spannung gehalten würde, erschlaffte in seinem religiösen Gefühl. Erbauung ist ein Sonntagsgericht, keine Werktagsspeise. Weiterhin soll sich der Religionsunterricht in der Schule von allen streitigen Momenten fern halten: man darf das Kind nicht in Gegensatz bringen zu andern Kindern, oder zu seinen Eltern. Wenn confessionelle Streitfragen in der Schule vorkommen sollen, so wird die Kirche die Schulaufsicht fordern.

Es ist nicht nöthig, dass wir die Geistlichen von der Schulaufsicht absolut entfernen; aber nur die fachmännisch, nicht die blos theologisch gebildeten sind zu gebrauchen. Namentlich sollte der Staat die Schule wahren und schützen vor jener Sorte von Geistlichen, die sich auf kirchlichem und politischem Gebiete, und nicht gerade zur Ehre unserer Religion, geltend machen. Was sind das für Gedanken, wenn ein geistlicher Herr sich wundert, dass die Kinder in der Krankheitsgeschichte des Königs Hiskias nicht Bescheid wissen, während ihnen das Leben eines Herder bekannt ist? Solche Gedanken sind schamlos.

In der Localschulaufsicht stehen sich zwei Ansichten scharf gegenüber: „Nur der Geistliche kann sie ausüben", und: „Sie ist überflüssig und schädlich." Mittelwege sind: Man übertrage die Localinspection einem älteren Lehrer, und: Man verkleinere die Kreisschulinspectionsbezirke.

Die Kreisschulinspection fordert einen ganzen Mann und zwar zugleich einen solchen, der durch die Volksschule hindurchgegangen ist."

Die dritte Generalversammlung beschäftigte sich mit der Überbürdungsfrage. Es lagen über diese 11 verschiedene gedruckte Referate vor, meist die höheren Schulen betreffend. Sie sind wie andere Schriften des Vereines, welche ich am Schlusse nennen will, im Buchhandel zu haben. Für die nächste in Hamm in Westfalen stattfindende Versammlung wurde der Religionsunterricht in der Volksschule auf die Tagesordnung gestellt.

Der Vorsitzende, Professor Meyer-Bonn eröffnete die Verhandlungen mit Mittheilungen über Vereinsangelegenheiten. Die Zahl der Mitglieder des Vereins ist auf 900 gestiegen und in stetem Wachsen begriffen. Die Referate über „Überbürdung der Schüler" sind an verschiedene Ministerien versandt, und aus Berlin, Dresden, Darmstadt sind bereits zustimmende Antworten eingegangen. Zu dem Diesterweg-

Digitized by Google

Denkmal in Mörs hat der Verein 50 M. beigesteuert und zur Einweihung ein Schreiben übersandt, um seine dankbare Verehrung für den Vorkämpfer einer freien Schulentwickelung zu documentiren.

Die Frühlingsversammlung im Jahre 1883 soll in Elberfeld abgehalten werden. Von Januar d. J. ab wird eine Monatsschrift des Vereins erscheinen.

An die Mittheilungen anknüpfend, spricht der Vorsitzende noch über die traurige Thatsache, dass unsere Regierung in der Schulinspectionsfrage den Ultramontanen und Orthodoxen so sehr zu willen sei, und beweist durch mehrere Citate, dass der Staat seine Rechte völlig aufgeben müsse, wenn er die Römlinge befriedigen wolle. Die deutsche Reichszeitung z. B. habe geradezu gesagt, ein Cultusminister sei für die Katholiken ein Luxus, da ihr Cultusminister in Rom sitze und seine Organe in den Bischöfen habe. Um so kräftiger müsse der Verein für die staatliche Schulinspection wirken.

Zu dem Thema: „Über den Religionsunterricht in der Schule" lagen Thesen von drei Referenten vor, von Gymnasial-Director Schmelzer, Seminarlehrer Dr. Böse und Professor Meyer.

Wir lassen dieselben hier folgen.

I. 1. Die unter Staatsaufsicht stehenden Schulen müssen den Religionsunterricht beibehalten, sowol die Volksschulen, als auch die höheren Schulen mit wenigstens 2 Stunden wöchentlich.

2. Das Object ist die Sittenlehre und die Glaubenslehre, soweit sie die erstere bedingt. Das confessionelle Moment ist möglichst wenig zu betonen, d. h. der Katechismus hört auf, Lehrbuch zu sein.

3. Der Religionsunterricht ist von einem Lehrer der Schule und nicht von einem außerhalb der Schule stehenden Geistlichen zu ertheilen.

4. Die confessionellen Unterscheidungslehren sind dem Unterrichte der Kirche zuzuweisen. Um Einrichtung desselben haben sich Staat und Schule nicht zu kümmern, auch die Theilnahme an demselben nicht zu erzwingen. Die Ordnung dieses Unterrichtes ist Sache der freien Kirche.

II. 1. Religionsunterricht ist der Schule unentbehrlich, weil harmonische Entwickelung aller Geistesanlagen ihre Aufgabe ist.

2. Der Religionsunterricht muss aber, wie alle Unterrichtsfächer, vor allen Dingen nach anerkannten pädagogischen Grundsätzen gestaltet werden, damit eine wirklich fruchtbare Entfaltung der religiösen Anlage, soweit dieselbe durch äußere Anordnungen bedingt ist, möglich werde; Hauptvorbedingung dafür bleibt immer der aufrichtig religiös gestimmte Lehrer.

3. Daher ruht betreffs des Religionsunterrichts die Aufgabe der staatlichen Gesetzgebung darin, zu sorgen, dass die Gestaltung des Religionsunterrichts nach pädagogischen Grundsätzen geschehen kann.

4. Weil es aber zum Zweck segensvoller Lösung dieser Aufgabe erforderlich ist, dass Staat und Kirche, welch letztere sich bisher das allein entscheidende Wort darüber zugeschrieben hat, dabei Hand in Hand gehen, so ist es eine Lebensaufgabe des Liberalismus, durch aufrichtiges und kraftvolles Eintreten in die kirchlichen Entwickelungen unserer Tage, darauf hinzuwirken, dass die Kirche Organe bekommt, welche nicht als Herren des Glaubens, sondern als Diener am Wort bereit sind, mit dem Staat, der als christlicher Staat mindestens gleichberechtigt auch in dieser Frage neben der Kirche dasteht, vertrauensvoll zusammenzuwirken.

III. 1. Erziehung zur Religion und religiöse Unterweisung gehören nothwendig zur Vollendung menschlicher Bildung.

2. Ob die Fürsorge für die besondere religiöse Unterweisung von der Staatsschule zu übernehmen ist, oder besser dem Hause und der Religionsgemeinde überlassen bleibt, hängt von den besonderen Verhältnissen der örtlichen und zeitlichen Religionszustände ab.

3. Bei wesentlich ungemischtem Religions- und Confessionsbestande der Bevölkerung ist es unbedenklich, der Staatsschule auch die Fürsorge für die religiöse Unterweisung zu überlassen, so lange nicht innerhalb der Religions- und Confessionsgemeinde Uneinigkeit des Glaubens die friedliche Gemeinschaft der Kinder im Unterrichte stört.

4. Zur Zeit religiöser Friedfertigkeit ist auch bei gemischtem Religions- und Confessionsbestande der Bevölkerung eine allgemeine Religionspflege, bestehend in

Digitized by Google

gemeinsamer Schulandacht und in religiöser Unterweisung, die das Gemeinsame der Glaubens- und Sittenlehre hervorhebt und die Unterscheidungslehren der Religionen oder Confessionen dem Unterrichte der Kirchen überlässt, möglich und pädagogisch zweckmäßig.

5. Bei stark gemischtem Religions- oder Confessionsbestande der Bevölkerung und in Zeiten religiösen Unfriedens und Parteizankes kann als eine richtige Staatsschule gelten nur die Simultanschule mit einem allen gemeinsamen weltlichen und einem je nach der Religion oder Confession getrennten Religionsunterricht. Unter solchen Verhältnissen und zu solchen Zeiten eine weitergehende Berücksichtigung der Religions- und Confessionsunterschiede in der Staats- und Gemeindeschule verlangen und befördern, heißt das wahre Interesse des Staates und der nationalen Volksbildung verkennen.

6. Für die Ausführung dieses Princips der Simultanschulbildung ist es gewiss pädagogisch am besten, wenn der betreffende confessionelle Religionsunterricht in den Händen eines religiös und pädagogisch entsprechend vorgebildeten, der Schule angehörigen Lehrers liegt; es steht aber auch nichts im Wege, denselben einem außerhalb der Schule stehenden Geistlichen anzuvertrauen, sobald derselbe diesen Unterricht im Auftrage der Staatsbehörde unter Zustimmung der ihm vorgesetzten Kirchenbehörde annehmen und schulplanmäßig ertheilen will. Jedoch darf die Theilnahme an diesem Unterrichte in der Staatsschule immer nur facultativ, niemals obligatorisch sein.

7. Wird die Ausführung dieses Princips infolge einer gesteigerten religiösen Parteisucht im Volke, oder infolge eines Machtspruches von Staat und Kirche schwierig oder unmöglich, so gibt es für die Staatsschule keine andere klare Lösung der entstehenden Wirren, als die Ausscheidung des Religionsunterrichtes vom Schulunterrichte und die Überweisung des ersteren an die Fürsorge der Familien und Religionsgemeinden. Thun diese alsdann ihre Pflicht, so enthält eine solche Lösung des Zwistes über den Religionsunterricht in der Staatsschule keinerlei Grund zur Besorgnis um die Erhaltung der Religion im Volke, wie dies die pädagogische Erfahrung vieler Zeiten und Völker und durchweg bisher die Erziehung der Juden unter den Christen bezeugt.

8. Zur Befriedigung der dennoch auch bei dieser Lösung unzufrieden und bedenklich Bleibenden ist es, um jeden Gewissensdruck zu vermeiden, rathsam und bei Feststellung einer durchgreifenden Staatsaufsicht unter einem klar bestimmten Schulgesetz auch durchaus unbedenklich, dem Privatschulwesen neben dem Staatsschulwesen einen begrenzten freien Spielraum zu gestatten.

---

Der liberale Schulverein hat bis heute folgende Schriften herausgegeben, welche von Karl Georgi-Bonn durch den Buchhandel können bezogen werden:

1. Die Versammlung zur Bildung des liberalen Schulvereins am 9. Januar 1881 zu Köln.
2. Die 1. Generalversammlung des Vereins am 1. Mai 1881 zu Köln.
3. Die 2. Generalversammlung. Dortmund, den 30. October 1881.
4. Die Entwickelung des Simultanschulwesens in der Stadt Krefeld. Von L. F. Seiffardt.
5. Die Behandlung der Schule auf den letzten Provinzial-Synoden Rheinlands und Westfalens. Von Professor J. B. Meyer.
6. Die Volksschule (confessionell oder confessionslos) und die Schulinspection. Von Pastor Auler in Montjoie.
7. Die Schulüberbürdungsfrage. 11 Referate.
8. Die Schulüberbürdungsfrage. Beiträge, zusammengestellt von J. B. Meyer.

Über die Schulinspection hat der liberale Schulverein auch eine Schrift von Pastor Auler in Montjoie veröffentlicht, welche ihrer Entschiedenheit wegen und, weil sie von einem Geistlichen der evangelischen Kirche herrührt, ganz besondere Beachtung verdient.

Nachdem Auler nachgewiesen hat, dass die confessionslose Schule die confessionelle bald verdrängen werde,

1) weil die Entstehung und geschichtliche Entwickelung darauf hinweise;
2) weil die gesetzliche Entwickelung dieser Frage bei uns dafür spreche;
3) weil der rechte Begriff und die Aufgabe sowol der Schule als der Kirche es fordere;

Digitized by Google

4) weil die üblen Folgen der confessionellen Schule zu dieser Lösung der Frage dränge; sagt er:

5) Die Beantwortung der Frage nach der Schulinspection ergibt sich aus dem Gesagten fast von selbst. Zuerst erinnere ich noch einmal daran, dass wir in Preußen noch kein Schulgesetz und keine selbstständig organisirte Corporation der Wissenschaft haben. Das thut uns vor allem noth, damit die Schule dem verderblichen Einfluss wechselnder Verwaltungsgrundsätze, den kirchlichen und politischen Strömungen entzogen werde. Überhaupt sollte nicht ein Minister das Schulwesen in der Hand haben; wie kann z. B. ein Jurist das Materielle der Schulorganisation bestimmen? Wir müssten einen Unterrichtsrath haben, auf dem Wege der Legislatur ins Leben gerufen, sacrosanct wie ein oberster Gerichtshof; und wie dieser von Juristen gebildet wird, so müsste er von sachverständigen Pädagogen und festen freien Männern gebildet sein; ein juristisches Mitglied hätte die rechtliche, ein Mediciner die gesundheitliche Seite zu leiten.

Die Localschulinspection, die Ortsschulaufsicht wünschte ich aufgehoben. Die Schulvorsteher stehen nur in einem mittelbaren Verhältnis zur Schule, sind meist nichts als Statisten. Dagegen soll der Localschulinspector als der unmittelbare Vorgesetzte auftreten; er soll mit geringer Beschränkung dieselben Rechte und Pflichten haben, wie der Kreisschulinspector. Zwar sagte Falk am 15. März 1876: „Dem Localschulinspector, der aus den nicht pädagogischen Kreisen genommen wird, fällt ungleich weniger eine sachliche Beaufsichtigung des Unterrichts zur Pflicht, als vielmehr darauf zu halten, dass die gegebenen äußeren Normen überall innegehalten werden, dass vor allen Dingen dafür gesorgt wird, dass die Kinder pünktlich in die Schule kommen, dass nicht unnütze Dispensationen vom Unterricht eintreten, dass die vermögensrechtlichen Angelegenheiten ihren regelmäßigen Gang gehen; ungleich weniger, ich wiederhole es, hat er sich um innere Angelegenheiten der Schule zu bekümmern!“ Wäre dem so, dann hätten die Localinspectoren nichts als den Corporalstock in der Hand zu halten; ich denke für diese Äußerlichkeiten könnte ein Bürgermeister am besten sorgen, besser als wir. Ist unsere Aufgabe aber die zuerst angegebene, so tritt mir ein viel wichtigeres Bedenken entgegen. Die Schule ist Unterrichtsanstalt, und die neuere Pädagogik ist eine zu große Wissenschaft, als dass sie als Anhängsel der Theologie könnte behandelt werden. Und wer sie selbst theoretisch studirt hätte, hier gilt's: Grau, Freund, ist alle Theorie, grün nur des Lebens goldner Baum; ins Wasser muss, wer schwimmen will, in die Schule, wer das Unterrichten verstehen will. Und wer nicht unterrichten kann, wie will der eine Schule revidiren? wie will er die amtliche Thätigkeit des Lehrers überwachen? wie will er den inneren Betrieb der Schule beurtheilen? Wer Inspector sein will, muss wissen, wie es in der Schule gemacht wird; er muss dem Lehrer in Wort und Beispiel ein Muster sein, ihm überlegen sein an pädagogischer, speciell didaktischer Erfahrung. Tadeln ist leicht, Bessermachen schwer; kann er dies nicht, so ist sein Lob und sein Tadel ohne Wert, sein ganzes Amt zwecklos. Sind die Prediger und Seelsorger, selbst die eifrigen und ausgezeichneten, auch eo ipso tüchtige Pädagogen und Schulinspectoren? Sind in unserer Bibliothek gute pädagogische Werke vertreten, sind sie aufgeschnitten, studirt, in die Praxis übersetzt? Ich bekenne mich hierin als vornehmer Sünder, obwol ich $1^1/_2$ Jahre praktischer Elementarlehrer war. Darum haben die Lehrer nicht so unrecht, wenn sie sagen: die Geistlichen verstehen nichts von der Schule, und wenn sie theoretisch und praktisch gebildete Inspectoren verlangen. Es gibt ja Ausnahmen, aber Ausnahmen stoßen die Regel nicht um. Darum hat Luther, der dem Geistlichen die Leitung der Schule in Aussicht stellte, ein tiefes Verständnis auch für diese Frage an den Tag gelegt, wenn er verlangte, dass der Geistliche vor seinem Amtsantritt 10 Jahre lang in der Schule gewesen sein sollte. Bei den Siebenbürger Sachsen muss heute noch jeder Geistliche an einer Mittelschule eine Reihe von Jahren gewirkt haben, bevor er ein Pfarramt erhält. — Nein, wir Geistliche taugen nicht zu diesem Amte (zur Schulaufsicht).

Digitized by Google

# Ehre, dem Ehre gebürt.

*Von* ***Franz Schlinkert-Wien.***

In rauher Gegend, engumschlossen von himmelragenden Höhenzügen der norischen Alpen, abgeschieden von jedem unmittelbar anregenden Verkehre — so lebt der Schulleiter von Lassing an der Mendling (N.-Ö.), Ed. Ig. Freunthaller, seinem mühevollen Berufe. Und doch ist es ihm gelungen, sich geistig frisch zu erhalten, da er seine Umgebung zum Gegenstande eingehender Studien machte, zu deren Verwertung sich ihm allzeit in befriedigender Weise Gelegenheit bietet.

Als Sohn eines Schullehrers war er schon von Jugend auf für den pädagogischen Beruf bestimmt. Theils in Wien, theils in St. Pölten genoss er seine Erziehung; allein die vielen Unbilden, die sein alter Vater in damaliger Zeit seiner freisinnigen Ideen halber als Lehrer zu erdulden hatte, konnten nicht dazu beitragen, ihn für diesen Stand zu erwärmen. Daher widmete er sich, nach vergeblichen Versuchen, seine Unlust zu überwinden, dem Studium der Handelswissenschaften. Da kam endlich das Jahr 1868 und mit ihm die theilweise Befreiung der Schule; nun entschloss er sich, den Lieblingswunsch seiner Eltern zu erfüllen: er ergriff den Beruf des Lehrers. Im Jahre 1874 kam er als Schulleiter an die einklassige Schule in Lassing.

Während seiner Lehrthätigkeit war es ihm möglich gemacht, sowol die Bauern des Flachlandes, als auch jene des Gebirges, welche sich von ersteren sehr merklich unterscheiden, gründlich kennen zu lernen. Er sammelte ein überaus reiches Material zur Darstellung des Volkscharakters, der Denk- und Redeweise des Volkes, welches er bereits theilweise schriftstellerisch verwertete, worüber sich P. K. Rosegger, der berufenste Richter in diesem Fache, im 2. Hefte. VII. Jahrgang seines „Heimgarten" sehr lobend und anerkennend aussprach. Die von Freunthaller im „St. Pöltener Wochenblatte" veröffentlichten „Geschichten aus dem Hochgebirge" repräsentiren eine Reihe von bunten Bildern, durch welche das Bauernleben eine treffende Illustrirung erfährt. Der Leser lernt hier den Bauer kennen, wie sich derselbe sowol in alltäglichen Lagen, als auch in außergewöhnlichen Verhältnissen benimmt; besonders wichtig erscheinen die Aufschlüsse, die Freunthaller in ersterer Beziehung gibt, da man daraus den wahren Charakter des Bauers, wie er sich im normalen Zustande ergibt, kennen lernt. Die Geschichten bieten durch den Einblick in die Intimitäten des bäuerlichen Lebens, den sie gewähren, einen eigenartigen Reiz; man fühlt sich diesen Leuten, die trotz aller Mängel viele anziehende Eigenheiten besitzen, nähergerückt und empfindet mit Behagen

Digitized by Google

die erfrischende Wirkung ihrer Gesellschaft. Gerade aus diesem Grunde möchten wir, wenn es gestattet ist, dem Autor den freundschaftlichen Rath geben, noch mehr Sorgfalt auf die Schilderung und Begründung psychologischer Vorgänge, sowie auf die nähere Beschreibung und Erklärung von Sitten und Gebräuchen zu verwenden; es wird ihm um so leichter werden, uns zu folgen, als ja die novellistischen Anforderungen bei derartigen Geschichten in den Hintergrund treten. Dabei kann es wol nothwendig werden, von dem Gange der eigentlichen Handlung abzuschweifen, um allgemeine Reflexionen anzustellen; wenn dieselben aber verständig angebracht werden, erleidet der Wert der Erzählung keineswegs einen Abbruch. Wir erinnern hier nur an B. Auerbach's „Dorfgeschichten", in welchen viele Stellen vorkommen, die als glückliche Belege für unsere Ansicht angeführt werden könnten. In Freunthaller's Geschichten bietet sich oft die günstige Gelegenheit zu derartigen Bemerkungen: so zum Beispiel ließen sich an das Verhältnis des „Steinhofers" zu seinem Weib, seinem Kinde und zu den Dienstboten, zum Nachbar, viele interessante Beobachtungen knüpfen. „Steinhofer", der jeder fremden Meinung sein dummtrotziges: „Der Stoanhofer hat's gesagt und dabei bleibt's" entgegensetzt, kann ja als Typus einer ganzen Schar unserer starrköpfigen, geldprotzigen Gebirgsbauern gelten. Das Gegenstück zu ihm bildet der milde, biedere „Hochauer"; die Contraste wären näher auszuführen. Auch könnten die Betrachtungen seiner leichtsinnigen Gattin anlässlich seiner plötzlichen Erkrankung von allgemeinen Gesichtspunkten aus eingehender erläutert werden. Wenn wir diese Anforderungen stellen, so geschieht dies nur in der Überzeugung, dass Freunthaller durch seine Kenntnis des Volksthums in den Stand gesetzt ist, denselben zu entsprechen.

Dieser Vorzug befähigt ihn auch zu sehr beachtenswerten Vorschlägen betreffs der Hebung des Volkes, namentlich was dessen Bildungsbedürfnisse anbelangt. Im Besonderen möchte ich hier aufmerksam machen auf die Anregungen, welche er gelegentlich einer Lehrerconferenz zu Gaming (N.-Ö.) in einem Vortrage über die Bedeutung des Dialectes in der Volksschule gab. Wenn es auch immer das hohe und unverrückbare Ziel des Lehrers bleiben muss, seinen Schülern die gründliche Kenntnis der Schriftsprache beizubringen, so ist der Landschullehrer doch gezwungen, auf die Mundart Rücksicht zu nehmen. „Das Landkind spricht und kennt nur seine Muttersprache, den Dialect", sagte Freunthaller. „Der Lehrer muss nun wol oder übel die Heimatssprache des Kindes kennen und erst auf Grundlage derselben aufund weiterbauen. — Die Heimatssprache ist der rechte Schlüssel zum Herzen des Kindes — zu den verschlossenen Kammern seiner Anlagen. Das Volk liebt seine Mundart, in sie gießt es sein Leid und Wehe, in der Mundart drückt es seine Lust, seine Freude aus! Darum darf der Lehrer nie die Unvorsichtigkeit begehen, Kindern oder auch Erwachsenen gegenüber die Mundart eine gemeine, garstige, bäuerische u. dgl. Sprache zu schelten. Der solches thut, weiß nicht den großartigen Einfluss der Mundart auf richtiges Sprechen, Schreiben und Singen zu schätzen. Beim Studium der Grammatik, der Rhetorik und des Volksliedes benutze der Lehrer den Dialect; im Volksliede, um das Gemüt, in der Grammatik, um den Verstand anzuregen. Der Lehrer dictire in der Mundart ein Wort, einen Satz, dann lasse er ihn in die Schriftsprache übersetzen, und umgekehrt. Der Lehrer pflege die volksthümliche

Digitized by Google

Poesie und die volksthümliche Prosa; die Kinder sollen erkennen lernen, dass auch das Alltägliche einer poetischen Verklärung fähig sei. Das festigt das Selbstbewusstsein, steigert die Freude an der Muttersprache, erhöht den Patriotismus. — Wenn der Bauer eine Rede halten soll, so ist er ein geschlagener Mann. Dem soll vorgebeugt werden. Die im dreizehnten und vierzehnten Lebensjahre stehenden Schüler sollen kurze Anreden, Ansprachen u. dgl. in Dialecte und im volksthümlichen Hochdeutsch halten lernen. Diese Übungen müssten aber wöchentlich wenigstens einmal vorgenommen werden. — Man wird mir einwerfen, die Mundart habe in der Volksschule nichts zu schaffen, sie lockere die Disciplin. Gar nicht wahr ist es! Die Mundart regt die Kinder mächtig an zur gespanntesten Aufmerksamkeit, denn sie ist es allein, die schnell fassbar macht, veranschaulicht, versinnlicht. Das Kind lässt sich nun einmal nicht am Rockkragen zur Höhe ziehen — man muss es sanft beim Arme nehmen und auf Umwegen hinangeleiten."

Die Ausführung des trefflichen Vorschlages, in der Volksschule rhetorische Übungen zu veranstalten, möchten wir allen Landschullehrern wärmstens empfehlen.

Freunthaller ist auch nach Kräften bestrebt in seinem engen Umkreise durch praktische Unternehmungen den Bildungsgrad zu fördern. So hält er im heurigen Winter einen freiwilligen Fortbildungscurs, um den Leuten eine gründlichere Ausbildung im Rechnen zu ermöglichen. Für unser Gebirgsvolk, Bauern, Holzknechte, Köhler etc. ist dies von großem Nutzen, und da sie die so erworbenen Kenntnisse allsogleich im täglichen Leben verwerten können, werden sie dadurch für Bildungsbestrebungen überhaupt gewonnen.

Hiermit kommen wir auf das Verhältnis eines strebsamen Lehrers zu seiner Umgebung zu sprechen. In unseren Gebirgsgegenden ist der Lehrer in dieser Beziehung nicht besser daran als auf dem flachen Lande, in verkehrsreicheren Gegenden. Das Volk setzt allen Neuerungen, besonders wenn es dabei auch seine eigenen Geisteskräfte in Anspruch nehmen soll, einen gewissen Widerstand entgegen; der Lehrer muss es sich gefallen lassen, wenn seine humanen Bestrebungen nicht gleich von Erfolg begleitet sind. Auch haben die Leute aus der „guten alten Zeit" viele Grundsätze herüber genommen; sie wollen es nicht fassen, dass Lehrer und Messner zweierlei Persönlichkeiten sind, und dass ersterer heutzutage denn doch nicht mehr von Bauers Gnaden zu leben braucht. Da gibt es denn allerhand Anfeindungen und Kindereien; an den Lehrer tritt die Pflicht heran, all diesen Misslichkeiten mit Ruhe und Mäßigung zu begegnen. Er ist seiner Umgebung an Bildung und Einsicht überlegen, er darf sich durch Kleinlichkeiten in der Ausübung seines Berufes nicht irre machen lassen. Vor allem aber hat sich der Lehrer zu befleißen, dass seine Thätigkeit im engsten Wirkungskreise — in der Schulstube — von durchaus günstigem Erfolge begleitet ist. Diese Erfolge zwingen zur Achtung, sie gewinnen dem Lehrer das Zutrauen seiner Umgebung, und er wird dann weniger Widerstreben finden, wenn er seinen pädagogischen Bestrebungen auch eine größere Ausbreitung gibt und seinen Beruf als „Apostel des Volkes" voll erfüllt.

Unser Zweck ist erreicht, wenn wir durch diese bescheidenen Zeilen einerseits zum Weiterstreben auf der eingeschlagenen Bahn ermuntert, anderseits zu gleichem Thun angeregt haben.

---

Digitized by Google

**Zum Reichenberger Lehrertage.** In dem Berichte, welchen das „Pädagogium“ (V, S. 117 ff.) über diesen wichtigen Congress brachte, wurde im Hinblick auf den sehr umfangreichen Stoff bemerkt: „Glücklicher Weise dürfte unserem Berichte binnen kurzer Zeit von anderer Seite eine allen Ansprüchen genügende Ergänzung folgen, von welcher die Leser des Pädagogiums jedenfalls Notiz erhalten werden.“ Diese Ergänzung, eine vollständige Darstellung der Reichenberger Verhandlungen, ist nun erschienen. Sie führt den Titel: „Stenographische Protokolle über die Verhandlungen in den Haupt- und Nebenversammlungen des VIII. allgemeinen österreichischen Lehrertages“; ein schöner Band von 263 S., mit außerordentlicher Sorgfalt hergestellt, wofür namentlich dem Herrn Pfarrer Julius Ergenzinger, der die mühevolle Redaction mit der größten Ausdauer durchgeführt hat, Anerkennung und Dank gebürt. Auf diese verdienstliche und wertvolle Arbeit aufmerksam zu machen, halten wir durchaus noch nicht für verspätet, da das „Pädagogium“ nicht blos für die Gegenwart, sondern auch für die Zukunft arbeitet, die angezeigten Protokolle aber als eine wichtige Quellenschrift zur Schulgeschichte noch für späte Zeiten Bedeutung haben werden. Wir bemerken daher noch, dass das Buch von dem „Vorstand des deutschen Landeslehrerverein in Böhmen zu Reichenberg“ bezogen werden kann und zwar für den äußerst geringen Preis von 30 Kreuzer, dem nur noch das Porto zugeschlagen wird. — Nicht nur für österreichische, sondern für alle Lehrer deutscher Zunge bieten diese stenographischen Protokolle eine interessante und lehrreiche Lectüre, die gerade unter den heutigen Verhältnissen jeder regsame Schulmann sich verschaffen sollte.

---

**Österreichisches.** Am 19. und 20. Februar d. J. kam im Herrenhause die von der Regierung eingebrachte Schulgesetznovelle zur Verhandlung. Diese hat den Zweck, einige Hauptbestimmungen des Reichsvolksschulgesetzes vom 14. Mai 1869 abzuändern. Namentlich sollen sehr bedeutende „Erleichterungen“ im Schulbesuche und in Erfüllung der achtjährigen Schulpflicht eintreten und die Schulen selbst wieder einen schärfer ausgeprägten confessionellen Charakter erhalten, daher dem Einfluss der „Kirche“ einen breiteren Zugang gewähren, besonders durch Änderung des Prüfungsreglements und der Anstellungsberechtigung der Lehrer. Der Unterrichtsminister, Baron Conrad v. Eybesfeld, behauptete zwar, die Novelle habe keine reactionäre Tendenz. Dass dieselbe aber die Nenschule der alten Kirchenschule wieder näher bringt, ist außer Zweifel und wurde auch von der clerical-feudalen Majorität des Herrenhauses bestätigt. Diese nahm sich der Novelle sehr lebhaft an; sie erklärte zwar, dass darin ihre Ideale noch keineswegs erreicht seien und dass sie sich vorbehalten müsse, bei gelegener Zeit mit weitergehenden Forderungen hervorzutreten, verhehlte aber nicht ihre lebhafte Befriedigung über die vorläufig gebotene Abschlagszahlung und nahm die Novelle mit Freuden an. — Nun hat noch das Abgeordnetenhaus zu sprechen, welches vermöge seiner gegenwärtigen Zusammensetzung ohne Zweifel im Sinne des Herrenhauses stimmen wird. Jedenfalls sind gegen den im Werke begriffenen Rückschritt Vernunftgründe einstweilen wirkungslos und der österreichischen Lehrerschaft steht eine ernste Probe ihrer Weisheit und Standhaftigkeit bevor. Wir werden dem sich nun entfaltenden Schauspiele mit regem Antheil folgen.

---

Verantwortlicher Redacteur: M. Stein. Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.

Digitized by Google

## Die Wurzel der Idealität.

*Von Dr. H. Preiss-Königsberg i. Pr.*

Mitten in den rauschenden Strömungen unserer Zeit, die mehr und mehr einem crassen Materialismus in die Arme eilt, sollten alle unsere Schulen ihr hohes Ziel darin sehen, die Felsen im Meere zu bilden, an denen die Wogen sich brechen, ohne sie doch in ihren Grundfesten zu erschüttern, hervorzustrahlen aus der schäumenden Brandung als die Leuchtthürme, von denen helles Licht, Licht der Idealität, in die dunklen Fluten hinabquillt, um die Klippen zu kennzeichnen, an denen schon so manches hoffnungsvolle Dasein schmählich zerschellte, als Warten dazustehen nicht jener unklaren, rasch auflodernden und daher ebenso schnell erlöschenden Begeisterung für blendende Erscheinungen, sondern der wahrhaft reinen, erhabenen und darum auch stetigen Gefühlserregung für die höchste Idee, die Idee des Guten, in der nach Aristoteles[1]) wie der absolute Zweck, so auch die absolute Form, d. h. Wahrheit und Schönheit sich darstellt.

Ist dem Plato die Idee des Guten, der Typus der Vollkommenheit, das Ursprüngliche, aus welchem die Dinge stammen, und in welches die Erkenntnis zurückgeht, das über alles Erhabene, aber freilich auch das ihm selbst Unbekannte, das ihn bis an sein Lebensende nicht ruhen ließ, seine geniale Conception, die Ideenlehre, zu gestalten und zu modeln, bis er in jener Idee des Guten die Einheit in der Mannigfaltigkeit als Einheit der Harmonie fand[2]), so stellt Aristoteles den Zweckbegriff an die Spitze seines Systems und bestimmt als sein höchstes Princip[3]) den schöpferischen Begriff der Welt, der von Gott ausgeht; Gott ist Endzweck und als Endzweck das Gute und Wahre.[4]) Und

[1]) Metaphys. I, 3. pag. 983 a. 31. cf. Phys. II. 3 u. 7. — [2]) Vgl. m. Abhandl. „Aristoteles' Stellung zur platon. Ideenlehre", Progr. Wriezen 1876. S. 11. — [3]) *τὸ τι ἦν εἶναι πρῶτον.* — [4]) „Aristot. Stellung etc." S. 22.



Digitized by Google

der Stagirit, so gering er von der Ideenlehre denkt, berührt sich denn doch schließlich mit Plato, wenn er seinen Gott, den er als Energie und Ewigkeit der Vernunft auffasst, dessen Leben er mit der theoretischen Freude vergleicht, die auch uns zutheil wird, zwar nicht die Materie, aber doch die Einheit in der Mannigfaltigkeit der Dinge, die Taxis, die Harmonie der Dinge aus sich erschaffen lässt.[1]) Wir unsererseits erkennen, dass jede Idee, die in uns geistige Gestalt gewinnt, aus Gott, dem Urquell aller Wahrheit, stammen muss, wenn anders unsere Liebe zur Idee Reinheit, Festigkeit und schöpferische Kraft erhalten soll, und langen daher bei Gott als der Wurzel aller Idealität an. Ohne wahre Religiosität, ohne innere, ihres Wesens sich bewusste Frömmigkeit ist daher Idealität nicht möglich, wie andererseits alle Idealität bis zu dem letzten, reinsten Quell der Ideen emporsteigen muss. Ist aber Gott selbst und unsere Liebe zu ihm das Fundament aller Idealität, so ist an sich klar, dass alles, was uns der Liebe Gottes entfremdet, uns auch von der Entfaltung wahrer Idealität zurückhält; denn niemand mag die Wurzel eines Baumes untergraben, ohne dass der Wipfel welkt; und ebenso klar ist es, dass alles, was uns von den niederen Trieben und dem hastigen, gierigen Haschen nach materiellem, vergänglichem Genuss freimacht, uns auch der höchsten Idee, d. h. dem lebenspendenden Born aller Idealität entgegenleitet, der selber die Wahrheit und das Leben ist; denn

Aus dem Leben heraus sind der Wege zwei dir geöffnet:
Zum Ideale führt einer, der andre zum Tod.

Darum ist dann aber eben jene reine, unbeschränkte Idealität auch nicht mehr etwa nur eine wünschenswerte Zugabe zu unserer sonstigen Geistesbildung, sie muss vielmehr so gänzlich in sich den Schlussstein unserer gesammten Geistesentwicklung bilden, dass wir nur mit Schmerzen zu erkennen vermögen, wie jede Verkümmerung ihrer vollkommenen Durchbildung in uns eine Verkürzung der ursprünglich in uns gelegten Begabung und damit ein Zurückweichen von unserem vollen Lebenszwecke ist; denn freudiges Vollgenüge dürfen wir ja nur empfinden, wenn wir beständig und uns selbst getreu sind, wenn wir alle Kräfte daran setzen, dasjenige Edle, was einmal göttlicher Beschluss in uns bedungen hat, auch zur Reife zu zeitigen. Wenn dann auch die Früchte nicht stets und sogleich der Art ausfallen, wie wir sie erwarten, so sind es doch immerhin Früchte einer höheren Empfindung, und, wie Goethe sagt, die allseitig erzeugende,

[1]) Metaphys. XII, 10.

Digitized by Google

lebennährende Natur kann und soll von der ewigen göttlichen Kraft der Liebe noch übertroffen werden.

Nur da, wo die Jugend aus diesem Quell aller Idealität ihre geistige Nahrung empfängt, wird in harmonischer Weise die dem Menschen eigene freiheitliche Anlage über die schlüpfrigen Klippen der Willkür und inhaltslosen Ungebundenheit hinweg zu dem Verlangen und der Kraft sittlicher Selbstbestimmung geleitet, nur da die thatsächliche Gebundenheit des Geistes mit jener Entwicklung in schönstem Ebenmaß von innen heraus gelöst werden, nur da wird dann endlich jener Ernst nicht fehlen, ohne den in der Welt nichts möglich ist, und über dessen Mangel doch selbst von berufenster Seite so oft laute Klagen geführt werden; denn thatsächlich ist ja freilich leider auch unter denen, die wir der gebildeten Classe zuzurechnen pflegen, eigentlich nur wenig lebenskräftiger Ernst zu finden; mit einer Art Selbstvertheidigung gehen sie vielmehr, sozusagen, gegen Arbeit und Geschäft, gegen Kunst und Wissenschaft und selbst gegen ihre Vergnügungen zu werke; sie bewältigen sie, ohne Lust und Liebe, die wahren Merkzeichen gesegneter Thätigkeit, zu empfinden, blos um sie los zu werden, so dass einem bei Beobachtung ihres Treibens unwillkürlich jener junge Engländer einfällt, der in Rom abends in einer Gesellschaft seelenvergnügt und sehr mit sich zufrieden erzählte, dass er dort glücklich sechs Kirchen und zwei Gallerien „beiseite gebracht habe".

So wird dann aber auch Erziehung zur Idealität und Erziehung zur Humanität nicht verschieden voneinander sein. Und was könnte es für ein höheres Ziel für den Menschen geben als Humanität! Denn unter treuer Wahrung aller besonderen Anlagen des Einzelnen, unter beständiger Berücksichtigung der Ausbildung der allgemeinen Freiheitsbestimmung wie der Auflösung und Beseitigung der Gebundenheit des Geistes wird der Mensch, am Quell der Idealität gespeist, je mehr und mehr zum vollendeten Bilde dessen werden, was er von Gott zu werden bestimmt und befähigt ist, ohne dessen Verkörperung, wie Rückert sagt, sein Friede nicht voll ist. Er wird vor allem, auf die Idee schauend, zur Klarheit des Verstandes gelangen, Klarheit aber nöthigt zur Einsicht, Einsicht verschafft Duldung, und Duldung ist die einzige Vermittlerin eines in allen Kräften und Anlagen thätigen Friedens; er wird ferner, indem seine Einbildungskraft sich an den Ideen läutert und zur Idealität gewöhnt, Reinheit der Anschauung und Sitte erwerben; denn die Einbildung darf durch die Erziehung nicht beseitigt, sie muss vielmehr durch sie geregelt werden, indem man ihr frühzeitig



Digitized by Google

edle Bilder vorführt und auf diese Weise Lust am Schönen, am Wahren und Guten und somit Bedürfnis des Vortrefflichen erzeugt. Was hilft es, sagt Goethe, die Sinnlichkeit zu zähmen, den Verstand zu bilden, der Vernunft ihre Herrschaft zu sichern, die Einbildungskraft lauert als der mächtigste Feind, sie hat von Natur einen unwiderstehlichen Trieb zum Absurden, der selbst in gebildeten Menschen heftig wirkt und gegen alle Cultur die angestammte Roheit fratzenliebender Wilden mitten in der anständigsten Welt wieder zum Vorschein bringt. Wer dann aber Klarheit des Verstandes, Anschaulichkeit in seiner Einbildungskraft erworben hat, der wird, da er das Gute klar und deutlich erkennt und seine Wirkung anschaulich sich vergegenwärtigt, auch Energie des Willens besitzen, und wie Vollkommenheit die Norm des Himmels ist, so muss vollkommenes Wollen die Norm des Menschen sein.

Ist der Mensch, — und nur ideale Gesinnung macht ihn reif dazu, — mit diesen drei Cardinaltugenden, Klarheit des Verstandes, Reinheit der Anschauung und Energie des Willens, ausgerüstet, so ist er nicht blos für alle Bedürfnisse des alltäglichen Lebens vorbereitet, so ist er für ein wahres Leben gewappnet; denn er hat für den Dienst des Staates und des Vaterlandes sittliche Hingabe, Pflichtgefühl, Selbstverleugnung und treue Arbeitsamkeit erworben, er ist nothwendig ein Jünger der edlen Freiheit des Denkens, der idealen Wissenschaftlichkeit geworden, die allein ein Volk groß zu machen vermag. Der kann denn auch getrosten Muthes fortfahren in unmittelbarer Beachtung der eisernen Pflicht des Tages, jederzeit darf er ungescheut die Reinheit seines Herzens und die Sicherheit seines Geistes dabei prüfen, und athmet er dann in freier Stunde auf, so gewinnt er auch gewiss eine richtige Stellung gegen das Erhabene, dem wir uns auf jede Weise verehrend hingeben müssen, da wir in ihm ja zu allem, was wir sind, haben und vermögen, die wahre Basis wissen, kurz, er ist dem vergänglichen, endlichen, vielfach entstellten und zerfressenen Tagesleben gegenüber vorbereitet für das Leben in Gott und mit Gott, für ein ideales Ringen nach den höchsten Gütern, die der Menschheit denkbar und heilsam sind, nach Gütern des Geistes und des Herzens, Schätzen, die allein Motten und Rost nicht fressen, die allein durch ihren Besitz wahre Befriedigung gewähren. Denn so nur, in der Liebe zu Gott, in der Freiheit Gottes und des eigenen Wesens und deshalb in der Freiheit von der Sünde erzogen, kann der Mensch zum Frieden mit sich, mit der Menschheit und mit Gott gelangen, da nur der im Hinblick auf die Idee des Guten zur Idealität erzogene Mensch wahrhaft sittlich gut ist, und nur der Sittlich-gute inneren Frieden hat,

Digitized by Google

während innerer Unfriede, Zerfallenheit mit sich und der Welt den Bösen aufreibt.[1])

Wenn nun aber die Macht der Idealität so groß und Gott die Wurzel aller Idealität ist, so ist nicht blos jedes Unterrichtsfach für die Belebung der Idealität, so viel in seinem Bereiche möglich ist, zu verwenden, so muss sich vielmehr der Lehrende selbst dem Quell der Idealität, Gott und dem Gottesbegriff, so nahe als möglich bringen, um von ihm aus lebennährende Speise an seine Schüler austheilen zu können. Und wie nicht die christliche Erbauung allein Sache des Religionsunterrichtes ist, wie durch denselben auch die verständnisvolle und dem sonstigen Bildungsstande der höheren Classen entsprechende Übereignung und Entwickelung unserer Glaubenslehren erzielt werden soll[2]), denn Entwickelung allein ist Leben, so ist es auch Pflicht des nach dem Gottesbegriff Forschenden im Hinblick auf die Entwickelung aller Religion seine Aufgabe zu lösen.

Es ist ein wahres Wort, das da besagt: „Wer fremde Sprachen nicht kennt, weiß nichts von seiner eigenen"; ähnlich aber verhält es sich auch auf dem Gebiete der Religion. Freilich ist von einem Nichttheologen nicht zu verlangen, dass er alle Religionen aufs genaueste kennen solle, und auch der Kanzeltheolog, dessen Hauptaufgabe die Erbauung seiner Gemeinde ist, mag sich mit der Kenntnis seiner Dogmatik und der Dogmengeschichte begnügen, der Lehrer jedoch, vor allem der Religionslehrer, wird sich, will er anders wahre Idealität erzeugen, einen weiteren Blick verschaffen und in religions-philosophischem Verfahren einen festen Gottesbegriff zu gewinnen trachten müssen. Für diesen Zweck genügt dann aber nicht, dass wir, wie Theodor Vernaleken es thut[3]), für die indogermanischen Völker nur die alten Inder, für die Semiten die alten Israeliten ins Auge fassen, sondern man muss sich den historischen Verlauf der Entwickelung aller Religion bis zum christlichen Monotheismus hin vergegenwärtigen.

Allerdings ist ja die gesammte Geistesentwickelung beider Völkerstämme, der Arier und Semiten, eine durchaus entgegengesetzte. Im Gegensatz zu jenem beharrte der semitische Stamm in der abstracten Sphäre und rang deshalb danach, auf religiösem Gebiete eine abstracte Einheit herauszubilden, wie denn alle drei monotheistischen Religionen von diesem Stamme ausgingen. Wo dann der Monotheismus innerhalb dieser Stämme selbst wieder in abgeschlossenster Entfaltung am

[1]) Vgl. besonders die treffende Darstellung des Seelenzustandes der Bösen bei Arist. Eth. Nic. IX, 4, p. 1166 b. 7 ff. — [2]) W. Schrader, Verfassung etc. S. 17. — [3]) Im Paedagog. 1882, H. 6, S. 325 ff.

Digitized by Google

weitesten Spielraum gewann, also im Islam, da hat er sich durchaus nicht so entwickelungsfähig gezeigt, als da, wo die andere Seite, die zugleich den Keim des Concreten in sich trug, sich ihm beigesellte, wo das orientalische Reis auf den arischen Stamm gepfropft wurde. Aus beiden Strömungen, aus der innigen Durchführung des Geistigen und Natürlichen bei den Ariern und der Ausbildung des abstract Allgemeinen bei den Semiten, ging erst die Cultur der Welt hervor. Wenn wir aber bei den historisch erscheinenden Religionsweisen der Arier und Semiten als bei unserem Ausgangspunkte stehen bleiben wollten, so würden wir, so grundverschieden beide auch sind, und so sicher aus ihrem Zusammenfluss erst ein Strom des Lebens entstand, doch unserer Erkenntnis damit gewiss keinen Vorschub leisten, da es Sache wahrer geistiger Erkenntnis ist, von Anfängen auszugehen. Die allgemein herrschenden Religionen der gesammten arischen und semitischen Völker haben sich aber, wo das Licht der Geschichte auf sie fällt, von der untersten Stufe des religiösen Bewusstseins bereits zu höherer Gestaltung fortentwickelt, und was vor diesem Stadium der Entwickelung, auf dem wir sie antreffen, etwa liegt, das hüllen wie selber in Dunkel; denn wie die heiligen Bücher der Juden die Urzeit im Lichte des bereits durchgeführten Monotheismus schildern, so beurtheilen die heiligen Schriften der Jnder die Vorzeit nach ihrem eigenen Standpunkt, so lassen endlich auch die uralten Traditionen der Chinesen die urältesten Zeiten im chinesischen Lichte erscheinen.

Nun liegt die Quelle aller Religion im menschlichen Geiste. Blicken wir daher in der Geschichte der Menschheit aus nach dem Erwachen des Menschengeistes aus den Banden der Natur, aus dem Gebundensein an seine Basis, so finden wir, dass da der Geist überhaupt zunächst nur formell gesetzt, dass das Menschengeschlecht auf der untersten Stufe seiner Entwickelung sich seines eigenen Geistes, ganz wie das Kind im zartesten Alter, noch so wenig vollbewusst ist, dass es ihn als selbstständig aus dem Körper heraussetzt, weil es glaubt, dass derselbe im Traume den Leib verlässt, um eigenmächtig etwa auf die Wanderung oder auf den Fischfang zu gehen. So entsteht denn im Menschen der Glaube an Geister in der ganzen Natur, die einzige Form des religiösen Lebens bei den Naturvölkern, das erste trübe Hervorleuchten der Ahnung höherer Mächte. Einer richtigen Erkenntnis der Natur ermangelnd, unfähig daher, die natürlichen Ursachen für die gewöhnlichen Ereignisse des Lebens oder Veränderungen der menschlichen Natur, für Erdbeben, Verfinsterungen, Stürme und Unwetter wie für Träume, Krankheiten und Todesfälle zu entdecken,

Digitized by Google

trotzdem aber nach dem ersten Erwachen des Geistes durch seine natürlichen Anlagen auf eine ihm einleuchtende Klarlegung jener den Erscheinungen zu Grunde liegenden Ursachen hingedrängt, schreibt der Mensch eben alles, was ihn stärker berührt, unsichtbaren Wesen oder Mächten zu, die er nun nach Analogie seines eigenen geistigen Bewusstseins gestaltet, und so sieht er, da alle Dinge auf ihn einwirken können, in allen auch Leben gleich seinem Leben, in allen Gegenständen der äußeren Welt Geister, die seinem eigenen Geiste täuschend ähnlich sehen und diesen nur insofern übertreffen, als sie dem Naturmenschen noch unverständlicher oder geheimnisvoller sind als sein eigenes Selbst. Also ein innerer Drang gleichsam[1]), das im menschlichen Geiste liegende Bedürfnis, für jede Erscheinung und Begebenheit eine Ursache oder einen Urheber zu erspähen, führt auf dieser Entwickelungsstufe die Menschen zuerst zu religiösen Empfindungen, und dazu tritt dann das kindliche Unvermögen, die Gegenstände der sinnlichen Wahrnehmung anders als beseelt zu denken. Auch ihnen wird daher Willensthätigkeit und menschliche Empfindlichkeit beigelegt. Bei den Karenen, einem räuberischen Volksstamm in den Waldgebirgen von Unterbirma und Britisch-Birma, der nach Äußerem, Sprache und Gewohnheiten den Urbewohnern von Hinterindien zugerechnet werden muss, hat jeder Gegenstand seinen kelah, seinen Geist; Messer und Beile besitzen ebenso wie die Bäume, alle anderen Pflanzen und selbst die Steine ihren gesonderten kelah, und der Geist vom Reis wird, falls Krankheit die Felder heimsucht, ebenso wie die Seele des kranken Menschen durch zauberische Formeln und Ceremonien zurückgerufen.[2]) Bei den Dajaken, der Urbevölkerung auf Borneo, hat ebenfalls nicht blos der Mensch einen Geist, dessen Austritt aus dem Körper den Tod verursacht, sondern auch Thiere und Gewächse und alle Gegenstände haben ein semungat oder semungi genanntes Seelenwesen; kränkelt der Reis auf den Feldern, so wird auch hier der Reisgeist, der semungat padi, durch Opfer, die ihm in Gestalt von Nahrungsmitteln dargebracht werden, durch Feste, die man ihm veranstaltet, gebeten, in die absterbenden Pflanzen zurückzukehren[3]); denn er schweift ja eben frei umher wie etwa die Seele eines träumenden oder in Fieberphantasien liegenden Menschen. Alle

[1]) Peschel, „Völkerkunde", 3. Aufl. S. 255. — [2]) Mason. „Karens", Journ. As. Soc. Bengal., 1865, II, 202; Cross im Journ. Amer. Oriental. Soc. IV. 309, vgl. Low in Journ. Ind. Archip., I, 340, Dronke, „Beiträge zu einer Seelenlehre", Progr. Trier 1881, S. 8. 22 ff. — [3]) Spenser St. John, „Life in the forests of the Far East", Lond. 1862, I, 177.

Digitized by Google

diese Geister aber sind bloße Abstractionen des rein formell gesetzten Geistes und entsprechen der noch leeren Individualität des Menschen; alles Geistige liegt noch in den Banden der Natur, des rein sinnlichen Menschen, das menschliche Selbstbewusstsein ist noch innerhalb der natürlichen Sphäre gleichsam versteckt; denn wir haben zunächst den sinnlichen Menschen vor uns, der „noch im Fleische lebt."[1]) Eine Durchbildung der Naturbasis und des Geistes ist noch nicht gesetzt, es herrscht vielmehr die reine Willkür des Ich; der Gott erscheint als Naturmacht, das innere Leben als Begierdeleben, das Denken als noch getrübte Imagination, und da nun die theoretische Seite gänzlich der praktischen entspricht, so können die Geister in jedem beliebigen Dinge, das durch sie zauberische Kraft erhält und ausübt, dem Menschen sich darstellen. In diesem Geisterglauben haben wir den Fetischismus[2]) oder Fetischdienst, die roheste Art des Pantheismus. Eine objectiv allgemeine göttliche Macht wird noch nicht erkannt; es herrschen nur bestimmte Mächte der Geister, aber eben als Geister der Natur, daher mit natürlichem, nicht geistigem Wirken, und eben deshalb sind diese Geister auch in einer Mehrheit vorhanden, nicht aber so, dass sie sich gegenseitig ergänzen, sondern gewöhnlich stehen sie sogar in feindlichem Gegensatz zu einander. Nach den Berichten Oldfields[3]) ist die Zahl der übernatürlichen, gespensterhaft gedachten Wesen namentlich groß bei den Australnegern; nicht nur der Himmel ist von ihnen erfüllt, sie bevölkern auch die ganze Oberfläche der Erde; jedes Dickicht, die meisten Gewässer und namentlich alle felsigen Orte sind zum Entsetzen der Australneger von bösen Geistern bewohnt. In ähnlicher Weise wird jede Naturerscheinung für das Werk von Dämonen gehalten, deren keiner freundlich geartet ist, sondern wie das Leben dieser Stämme voller Widerwärtigkeiten aller Art dahinfließt, so sind auch ihre göttlichen Wesen sämmtlich von dem Streben beseelt, dem armen Schwarzen alles nur erdenkliche Übel zuzufügen; namentlich trachtet der Dämon Koin danach, die träumenden Australier zu erwürgen.[4]) Auch der vom Schmause satte nordamerikanische Indianer wird ja von den Geistern gequält,[5]) wie der böse „Na" auf dem Magen des Karenen hockt,[6]) aber wenn wir auch solche Jncubi, Succubi, Nachtmaren und Alpe oder Vampyre auf den Antillen, in Lappland und dem hinduischen Tantra wie in Afrika, auf Neuseeland und Samoa wiederfinden, so tritt doch das Bösethun der Geister nirgends so grell

[1]) I. Korinth. II. 14: cf. Röm. VIII, 5—8. — [2]) Von dem portug. Worte feitiço, Zauber. — [3]) In Tr. Eth. Soc. III, 228. — [4]) Backhouse, „Australia", 555; Grey, „Australia", II, 337. — [5]) Schoolcraft. Ind. Trib. III, 226. — [6]) Mason, „Karens", 211.

Digitized by Google

hervor, wie in der Vorstellung der Australier, die sich veranlasst fühlen, jährlich sogar die aufgehäuften Geister der im letzten Jahre Verstorbenen aus ihrer Mitte auszutreiben. Wol haben auch die Algonkins in Nordamerika zahlreiche böse Dämonen, die sie mehr fürchten als lieben, aber doch findet Schoolcraft[1]) den eigentlichen Grundzug ihrer Religion in dem Glauben, dass die ganze sichtbare und unsichtbare Schöpfung von verschiedenen Ordnungen böswilliger oder freundlicher Geister beseelt sei, welche die täglichen Handlungen des Menschen und sein endliches Geschick bestimmen, in Australien dagegen ist die kindische Furcht das Vorherrschende, und erst in Neu-Süd-Wales und in Queensland, also an den bevorzugten Culturstreifen Australiens, begegnen wir den Koradschi oder Leuten, welche den Schauder vor der Finsternis und ihren Mächten so weit abgestreift haben, dass sie auf den Gräbern Verstorbener eine Nacht auszuharren wagen.[2])

Wie der Causalnexus in der äußeren Natur und im inneren Leben auf dieser niedrigen Stufe der Entwickelung noch durchaus unerkannt bleibt, so bilden auch Träume Motive im Leben. Der Mensch betrachtet das im Traum Gesehene als wirklich seiend und fühlt sich verpflichtet, die im Traum erhaltenen Aufträge zu vollbringen. Träumt der Irokese, er werde von den Feinden gefangen, so muss das notwendig in Erfüllung gehen; er lässt sich daher, um drohendem Unheil vorzubeugen, von seinen Freunden fangen und peinigen. Besonders ist zwar dieser Glaube an Träume bei den Polarvölkern ausgebildet, wo ja das Traumleben von der Natur selbst gefördert wird, aber auch bei Homer finden wir noch den Glauben, der Träume heilig hält; und Täuschungen durch Traumbilder wusste sich das fromme Gemüth leicht zu erklären:

> Denn es sind zwo Pforten der luftigen Traumgebilde,
> Diese von Elfenbein, und jen' aus Horne gefertigt.
> Welche nun gehn aus der Pforte geschliffenes Elfenbeines,
> Solche täuschen den Geist durch wahrheitlose Verkündung;
> Aber die aus des Hornes geglätteter Pforte herausgehn,
> Wirklichkeit deuten sie an, wenn der Sterblichen einer sie schauet.[3])

Da nun aber, subjectiv betrachtet, das Triebleben, die Begierde und deren Befriedigung, der mit der Anschauung verwickelte Verstand Ausgangspunkt für die objective Betrachtung der Dinge ist, und da rohe Völkerschaften bei ihrem productionslosen Leben Zeit genug haben, ihren Begierden nachzuhängen und die seltsamsten, phantastischten Combinationen zu bilden, so setzt nun, bei mangelnder Erkenntnis der

---

[1]) „Algic. Res." I, 41; „Ind. Trib." III, 327; vgl. Waitz, III, 191; Brasseur, „Mexique", III, 482. — [2]) Peschel a. a. O. 353. — [3]) Odyss. XIX, 562 ff.

Digitized by Google

geordneten Mächte in der objectiven Welt, die Begierde oftmals in ganz bizarrer Egoität sich selbst als wünschend, sofort aber auch als gebietende Macht, und so entsteht der Glaube an Zauberei, an ein Einwirken der menschlichen Begierden auf die äußere Natur, und das ist das Schamanenthum[1]) — eine arge, aber in diesen Anfängen doch auch wieder noch arglose Täuschung.

Von diesem Glauben an Zauberei ist aber der Geisterglaube durchaus nicht zu trennen. Freilich tritt derselbe in der Erscheinung gewöhnlich ganz in den Hintergrund, und er ist daher von den Berichterstattern nicht immer mitüberliefert, so dass die Meinung sich bilden konnte, die Zauberei werde als solche ohne den Einfluss höherer Geister, also ohne einen Glauben an geistige Mächte von jenen Völkern an sich getrieben, wie Herodot z. B. sagt[2]), bei den Negern sei jeder ein Zauberer; aber so gewaltig auch das Begierdeleben den einzelnen beherrscht, so steht doch der eigentliche Zauberer, sei es nun der sogenannte Medicinmann der Rothhäute in Nordamerika, der Angekok der Eskimos oder der sibirische Schamane, der Piaje (Piaï, Paye) Südamerikas oder der Mganga Südafrikas, in den Augen der Gläubigen überall unter dem Einfluss eines höheren Wesens, das ihn durch Sendung eines Genius zu seiner Zauberei befähigt.

Aber der einmal in der Entwickelung begriffene Menschengeist blieb auf dieser naiv kindlichen Stufe nicht stehen. Endlich wird eine allgemeine Ordnung in der objectiven Welt erkannt; allerdings noch nicht in concreto als volles System der kosmischen Mächte, sondern noch oft mit willkürlicher Durchbrechung derselben, aber es schwindet doch die blinde Willkür des einzelnen gegenüber der höheren Macht. Dieser Standpunkt findet sich in der altchinesischen Religion vertreten, wie sie in den king überliefert ist, und, wenn wir von der späteren Ausbildung auf die Periode der ersten Entfaltung zurückblicken, auch in Indien und annähernd dann bei anderen Völkern, z. B. bei den alten Azteken in Mexiko. In der indischen Religion ist wie in der chinesischen das Unbedingte zunächst als Substanz gefasst, hier, indem als allgemeinste göttliche Macht an die Spitze der ganzen Anschauung der thian, der Himmel, oder, wie man auch sagt, der schang-ti, der obere Kaiser, tritt, während die ganze Natur von Geistern, den schin, belebt bleibt und den Seelen der Ahnen gehuldigt wird, dort, indem man als die höchste Einheit, die weltbeherrschende Macht Várunas

---

[1]) Entstanden aus çramana, der indischen Bezeichnung für buddhistische Einsiedler. — [2]) II. 33.

Digitized by Google

betrachtet und in ihm, dem Allumfassenden, ursprünglich den höchsten der dewas, der Götter, das Princip alles Werdens und Lebens, verehrte.

Wird nun drittens gar die göttliche Ordnung der Welt nach Analogie der Zweckbestimmung aufgefasst, so werden auch allmählich gewisse Gesetze der Welt erkannt, welche der Mensch sich aneignet, und denen er sich, sobald er sie in sein Selbstbewusstsein hineinnimmt, auch beugt. Während auf dem Standpunkt der Zauberei der Mensch Macht hat über seine Götter, während auch der Kaiser von China noch Geister anstellt und absetzt, wird auf diesem höheren Standpunkt eine Unterordnung nöthig. So ist es in der altarischen Naturreligion der Iranier und in der altsemitischen Weise der Gottesverehrung der Fall; erstere offenbart uns den Gedanken der Unterordnung in ihrer dualistischen Anschauung vom Kampf der Elemente, letztere, die babylonische zumal, in ihrer astrologischen Weltanschauung. Eine subjective Freiheit ist in diesen Religionen an und für sich und zunächst durchaus nicht gesetzt; dieselbe bildet sich vielmehr erst später aus, wie denn sowol in den ältesten arischen Religionsbüchern, in den Weda-hymnen, und besonders vom Rigweda zu den Brâhmanas und Upanischads, als auch im Zendavesta, der heiligen Schrift der Parsen, den ehrwürdigen Überresten der uralten Religionsbücher der alten Iranier, bedeutende Fortschritte von der ursprünglichen Basis aus zu vollkommeneren Formen sich zeigen, da eben die arische Religion die Tendenz hat, die Moralität auszubilden, ein Streben, welches bei den alten semitischen Religionen weniger zu Tage tritt.

Wenn nämlich, wie gesagt, in der chinesischen und altindischen Religion das Unbedingte als Substanz gefasst ist, so tritt doch die Zweckbestimmung, die erst zur menschlichen Thatkraft führt, hier wie dort nur oberflächlich hervor, und die inneren Gegensätze der Principien sind ebenfalls noch ganz in abstract allgemeiner Weise, nicht aber in concreto als ein Kampf entgegengesetzter Mächte in der Wirklichkeit gefasst. Und hier macht nun die Grundanschauung der alten Iranier, die Lehre des Avesta[1]), einen ungeheuren Fortschritt, indem zwar die substantielle Bestimmung des Absoluten noch festgehalten wird, aber der Dualismus der Principien im Kampfe des Daseins hervortritt und als die Aufgabe des Menschen das Eingehen in diesen Kampf zur Überwindung und Verklärung der Natur hingestellt wird.

[1]) Bedeutend für Dogmatik und Moral sind namentlich Yaçna c. 28—53, der älteste Theil des Zendavesta.

Digitized by Google

Der höchste Gott, der die Welt erschaffen hat und noch erhält, das durchaus ideal gefasste Princip des Lichtes, des Klaren, Guten und Zweckmäßigen, ist Ahuramazda (Ormuzd), der segenspendende und heilige Geist. Ihm ist in Gedanken, Worten und Werken Anramainyu (Ahriman), der böse Geist, entgegengesetzt. Beiden stehen ihre Diener im Kampfe zur Seite, und Pflicht des Menschen ist es, durch Wahrhaftigkeit und Heiligkeit in Gedanken, Worten und Werken zum endlichen Siege des guten Principes mitzuwirken. Beide entgegengesetzte Mächte sind aus der naturwissenschaftlich-ethischen Betrachtung der Welt, aus der praktischen Seite der Lebensanschauung aufgenommen, aber solch ein Gegensatz widerspricht doch der Forderung der Vernunft nach Einheit, und so bildete sich in der späteren Epoche des Parsismus die Lehre aus von einem Urprincip der Dinge, der unendlichen Zeit, zrvan akerene; aber dies abstract gefasste Wesen ist kein eigentlich göttliches Princip, sondern nur ein religions-philosophischer Begriff, wie der zrvan akerene denn auch nicht geopfert wurde. Der thatsächliche Dualismus aber zeigt, dass das Natürliche vom Geistigen hier noch nicht wahrhaft geschieden ist; denn sobald das Geistige über der äußeren Welt steht, fällt der eigentliche Dualismus. Kein Wunder ist es daher, dass wir im Bundehesch ernste Speculationen über den Dualismus finden, die zur Einheit hinstreben. Idolatrie verband sich mit dem Dienste des idealen Ahuramazda schlechterdings nicht, und die gottesdienstlichen Handlungen, die nicht in Tempeln von Menschenhänden vollzogen wurden, bestanden in Gebeten, Lustrationen, andächtigem Lesen des Avesta und in Opfern von reinen Thieren[1]), Blumen, Früchten, Milch und Rauchwerk, die man theils dem Ahuramazda selbst, theils dem heiligen Feuer, dem Sohne des höchsten Gottes, oder der Sonne, dem Auge des höchsten Gottes, auch wol dem Monde, der Erde, den Gewässern und Winden zu Ehren darbrachte und selbst verzehrte; denn Speise der Gottheit, wie in den Wedas, sind sie nicht mehr.

Das Leben erhielt durch die Lehre vom Kampf der Principien und der Theilnahme des Menschen an diesem Kampf natürlich eine hohe moralische Förderung, zugleich aber auch eine praktische, thätige Richtung; gegenüber dem Quietismus, der höchsten Form der indischen Religion, und dem Streben nach Erhaltung des Gleichgewichtes, wie es in China herrschte, dient hier Ackerbau und Viehzucht, Familien-

[1]) Alle reißenden, lichtscheuen, kriechenden Thiere galten für Geschöpfe des Ahriman.

Digitized by Google

leben und Genossenschaft dem göttlichen Zweck der Verklärung der Natur.

Anders gestaltete sich der nicht zu verkennende Fortschritt in den semitischen Religionen.

Der Fetischismus, jener blinde Geisterglaube, ist bis auf geringe Überlebsel überwunden zu der Zeit, wo die ersten Strahlen der Geschichte das turanisch-kuschitische Völkergemisch[1]) im Norden des persischen Meerbusens beleuchten, jenes Völkergedränge, aus welchem östlich vom Tigris in Susien, wo das turanische Element die Oberhand gewann, das Königreich Elam, westlich vom Grenzstrom aber aus den beiden Sumir und Akkad genannten Nationen das erste Chaldäerreich sich begründete. In letzterem trug das kuschitisch-semitische Element den endlichen Sieg davon; von der turanischen, zu crassem Aberglauben neigenden Religion blieben hauptsächlich die astrologischen Anschauungen übrig, während die magischen Bräuche eines finsteren Schamanenthums, wie wir es heute noch bei zahlreichen finnisch-tatarischen Stämmen wiederfinden, mehr und mehr verschwanden. In der assyrisch-babylonischen Religion nun, wie sie sich aus ihren gegebenen Prämissen im Laufe der Zeit entwickelte, war die Grundanschauung die von einem göttlichen Lebensprocess: Der Gott der Höhe, ursprünglich als Sonne oder als himmlisches Feuer angeschaut, zeugt mit der Erde alles Leben; in diesem geschieht daher alles nach dem Entscheid der Götter, welche ihren Willen durch den regelmäßigen Gang der Planeten, die als Dolmetscher und Berather mit relativ höherer Macht übereinander stehen, den Sterblichen offenbaren. Die oberste männliche Gottheit, das Princip des Lebens, ist Bel, der „Herr"; ihn hielten ältere Erklärer fälschlich für den Saturn; die Griechen nannten ihn nach Diodors Bericht[2]) Zeus, die Römer Jupiter oder Belus; seine ursprüngliche Bedeutung aber gibt uns Macrobius in den Saturnalien[3]), und nach ihm ist Bel die Sonne, so dass ihn Gesenius mit Recht als den dominus solaris bezeichnete. Er, der Vater und die Leuchte der Götter, der Schöpfer, der Herr der Länder, der Fürst des Alls, der „Asur", d. i. der Gütige, ist das allgemeine zeugende Princip in der Natur und im Menschenleben. Ihm zur Seite steht die Mylitta, wie Herodot[4]) sie nennt; dieser Name ist entstanden aus bi-lit (bi-*i*-li-it), d. i. „Herrin", er bezeichnet also die Beltis.

---

Vgl. Halévy, „Observations critiques sur les prétendus Touraniens de la Babylonie" im Journ. Asiat. Juni 1874, u. dageg. E. Schrader in der Zeitschr. d. Deutsch. Morgenl. Gesellsch. 1875, S. 1. ff. — [2]) II. 8 und 9. — [3]) I. 28. — [4]) I. 131, 199.

Digitized by Google

Diese ist sar-rat nabḫar ili, die Königin aller Götter, sie ist bilit matat, Herrscherin der Länder, Erstgeborene des Gottes Anu, Mutter der Götter und Besiegerin der Feinde, Gebieterin des Kampfes und der Schlacht. Der Obelisk Salmanassars Z. 12 bezeichnet sie als Biltuv ḫi-ir-ti Bil um ili, als „Beltis, die Gemahlin des Bel, die Mutter der Götter", mit der also Bel alle Dinge erzeugt.

Zu diesen beiden Hauptgöttern kamen nun die fünf Planeten als Dolmetscher des über die Sterblichen verhängten Schicksals, der Jupiter oder Merodach, die Venus oder Istar, der Mercur oder Nebo, der Mars oder Nergal und der Saturn, der Kaiwan oder Kewan der Keilinschriften, und neben diesen Planetengöttern wurde dann auch der Mondgott Sin verehrt, der namentlich in Mesopotamien seinen Cult gehabt zu haben scheint, während Bin als Gott der Atmosphäre, des Sturmes und Unwetters gilt und andere Gottheiten das Pantheon vervollständigen.

Je mehr nun aber die ursprüngliche Anschauung von einem Lebensprocess gegenüber dem offenbar auf arischem Einfluss beruhenden Lichtcult zurücktrat, umsomehr schwand Bel als Gott der belebenden Sonne aus dem religiösen Bewusstsein, er ward zu einem Götterfürsten, und eine besondere Gottheit der Sonne, Samas, trat neben ihn, während sich die Verehrung gleichzeitig mehr und mehr den leuchtenden Gestirnen überhaupt und besonders den Planeten zuwandte, Beltis selbst zur Astarte, zur Sternenkönigin wurde.[1])

Freilich war der Dienst namentlich der Beltis mit argen Ausschweifungen verbunden[2]), die Prostitution ihr geheiligt, zahllose Opfer dampften in prächtigen Tempeln vor den Götterbildern in ihrem Blut, aber doch ist, was uns hier zumeist angeht, die Vorstellung von einem göttlichen Lebensprocess mit all ihren Consequenzen kein geringer Fortschritt, und der astrologische Gedanke, dass der Lauf göttlich beseelter Gestirne Einfluss habe auf das Schicksal der Menschen, ist, wenn auch immerhin Aberglaube, so doch ein so erhabener Aber-

[1]) Beltis ist nicht identisch mit der Astarte; aber freilich wurde in den orientalischen Religionen durch die Berührung und das Ineinanderfließen der Völker mit ihren verschiedenen Anschauungen die alte Vorstellung von einem Zeugungsprocess combinirt mit dem Dienste der Lichtgottheit, da ja eben als das zeugende Princip die leuchtende Sonne betrachtet wurde, und so ward dann das gebärende Princip gar leicht ebenfalls zur Lichtgottheit, zur Sternenkönigin, zur Mondgöttin, wie ja der Mond als Gestirn der Nacht dem Tagesgestirn zur Seite steht. Nur auf diese Weise konnte Mylitta zur Mondgöttin werden; denn der Mond ist in keinem Systeme ursprünglich Allgebärerin; er ist Astarte, Sternenkönigin, eben nur da, wo nicht der zeugende Lebensprocess, sondern das Lichtprincip als das Göttliche verehrt wird. — [2]) Jakobs „Vermischte Schriften", VI, 20.

Digitized by Google

glaube, dass er sich selbst bei hochcivilisirten Völkern und bis in die neueste Zeit hat erhalten können.[1])

Auch die Mittelsemiten der phönizisch-kanaanitischen Stämme dienten der schaffenden Naturkraft und den Lichtmächten des Himmels, doch gelangt bei ihnen trotz der durchgehenden Verwandtschaft mit der babylonischen Religion besonders in Phönizien und Syrien eine bestimmt sinnliche Richtung zur Herrschaft, während das astrologische Element fast gänzlich zurücktritt, und wie die Auffassung der Gottheit, so blieb auch der Cult ein durchweg sinnlicher. Göttlichen Mächten, welche man als dem natürlichen Dasein feindselig dachte, diente man mit der schärfsten Ascese, mit Selbstverstümmelung und Menschenopfern, den Göttern der Zeugung und Geburt dagegen, da diese dem menschlichen Leben günstig vorgestellt werden mussten, mit zügelloser Ausschweifung, die sich um so wollüstiger gestaltete, je üppiger das Leben in den reichen Seestädten wurde. Der oberste Gott, das männliche, zeugende Princip in der gesammten Natur, ist hier Baal, der „Herr", der Baal-Samen (Baal Schamajim, Herr des Himmels), der Sonnengott[2]), und nur eine andere Form dieses Baal ist Melkarth, der „Stadtkönig", ihm verwandt der Adonis, der sich wiederum mit dem Osiris der Ägypter aufs engste berührt. Das weibliche Complement des zeugenden Baal ist die Aschera, die Baaltis von Byblos, die „Spenderin des Segens", und sie entspricht der babylonischen Mylitta wie der Berut (d. i. Cypresse), der Venus des Libanon. Wie alle diese Gottheiten hat sie vorwiegend tellurische Bedeutung; denn überall, wo die Sonne oder der Himmel als das männliche Princip erscheint, ist die Gebärerin naturgemäß die mütterliche Erde. Aber die phönizisch-kanaanitische Religion hat, wie die assyrisch-babylonische, mehrfache Änderungen durch fremden Einfluss erfahren, und namentlich wurde auch hier wieder der ältere praktische Lebensprocess zwischen Sonne und Erde durch das allmähliche Eindringen der von den Ariern entwickelten Lichtreligion idealer gestaltet, und so wurde wie aus Baal der Lichtgott, aus Aschera die Aschthoreth, die Astarte, die Himmels- und Sternenkönigin. Sie erhielt demnach bald den Mond, bald den Planeten Venus zum Substrat und wurde mit zwei Hörnern dargestellt, während das uralte Symbol der phönizisch-syrischen Aschera

[1]) Vgl. im allgemeinen Maury, „La magie et l'astrologie dans l'antiquité et au moyen-âge, 2. ed. Paris 1863; Christian, „Histoire de la magie etc." Paris 1870; Mensinger, „Über ältere und neuere Astrologie", Berlin 1872, und W. Förster in der Sammlung populärer astronom. Mittheil. Berlin 1878. S. 12. — [2]) Vgl. Plautus „Poenulus" V, 2 und dazu Bellermanns Abhandl. II. S. 28; Creuzer, „Symbolik", II, 264 ff.

Digitized by Google

ein Baumstamm mit abgestutzter Krone als Zeichen der zeugenden, befruchtenden Naturkraft ist.

Neben diesen beiden Gottheiten, der durch Baal repräsentirten männlichen und der in der Aschera angeschauten weiblichen Macht des Lebensprocesses, haben wir hier nun aber noch eine dritte zu betrachten, welche eine ganz besondere Stellung innerhalb des phönizisch-syrischen Götterkreises einnimmt. Der gewöhnliche Name dieses dritten Gottes, der später mit dem Baal allerdings parallelisirt wird, ist Moloch, d. i. „König"; die Ammoniter nennen ihn Milkom oder Malkam, auch Molech, die Moabiter Kemos, Kamos[1]) und Ariel, d. i. „Feuer Gottes, heiliges Feuer". Dem Princip nach ist dieses göttliche Wesen von der Anschauung des Baal durchaus verschieden. Seine Grundbedeutung geht aus dem Cult wie aus dem Namen klar hervor: er ist das himmlische Feuer, aber doch nicht in dem Sinne, wie dasselbe in dem altarischen (iranischen) Cult als Licht und Manifestation des Guten auftritt, sondern mehr in der Weise des indischen Gottes Siwa gedacht. Wie dieser, der Patron der Büßer und der Ascese, der Mahadewa, der hoch oben auf dem Himalaya thronende Herr der Berge, der nicht selten mit der Feuerflamme in der Hand dargestellt wird, zerstörend, aber zugleich auch reinigend und befruchtend wirkt, so ist auch Moloch als schöpferisch hervorbringende, aber auch auflösende und heiligende Macht gedacht. Diese außersemitische Herkunft des Gottes beweist uns ganz besonders der Name der Opferstätte Thopheth im Thal Hinnom bei Jerusalem, da derselbe allein im Arischen eine genügende Erklärung findet, wo im Persischen taften, teften „anzünden" bedeutet, und wir wissen, dass namentlich in jenem Thal Hinnom die Juden dem finstern Moloch mit Menschenopfern dienten.

Was endlich die Südsemiten anlangt, so geht aus all den freilich oft lückenhaften Überlieferungen hervor, dass auch bei den Bewohnern der arabischen Halbinsel der Gedanke eines Lebensprocesses an der Spitze der religiösen Ideen stand. Oskar Peschel[2]) stellt allerdings noch die Behauptung auf: „Vor dem Auftreten ihres Propheten lagen die Stämme der arabischen Halbinsel noch in den Fesseln des Fetischwahns", und fast so sieht freilich die Sache aus, wenn wir die Religion jener Stämme, losgerissen von dem Entwicklungsgange des religiösen Gedankens überhaupt, lediglich nach den spärlich fließenden

---

[1]) I. Regg. XI, 7; II Regg. XXIII, 17; Jerem. XLVIII, 7 cf. Judd. XI, 24, Die Etymologie ist unsicher. — [2]) a. a. O. S. 316.

Digitized by Google

einheimischen Quellen beurtheilen wollten, aber schon die Alten[1]) liefern reichliches Material, welches uns besser belehren kann, und namentlich hat Ludolf Krehl in seiner Habilitationsschrift[2]) Licht über die vorislamischen Araber verbreitet. Was nun den Namen der männlichen Gottheit anlangt, welcher Orotal, Orotalt, Orotalat, Urotal und Urotalt überliefert wird, so erklärt ihn Movers in seinem fleißigen, leider oft unkritischen Werke[3]) als „Feuer Gottes", indem er statt der gewöhnlichen Lesarten Orotel einsetzt. Krehl spricht sich gegen solche Annahme aus; wir werden aber auch die scharfsinnige Conjectur dieses Gelehrten, der aus dem Zusammenhange, in welchem der Name erscheint, Nurallah, d. i. „Licht Gottes", die Sonne, folgert, entbehren können und Orotal für Orotallah, „Feuer Gottes", erklären dürfen, denn nur allah, nicht aber die Form el ist ein allen arabischen Stämmen eigener Besitz, und um einen solchen handelt es sich hier.[4]) Wir glauben aber unserer Annahme umsomehr folgen zu dürfen, als die Vergleichung der semitischen Religionen ergibt, dass es sich in dem männlichen Princip stets zunächst um das schöpferische Element des Himmels, dann der Sonne handelt, während erst mit dem Vordringen arischer Anschauungen die Lichtgottheit in den Vordergrund des religiösen Bewusstseins tritt. Die weibliche Hauptgottheit der Araber ist Alilat (Alitta, Alitat). F. Hitzig lässt bei seiner Vorliebe für das Indische, wie er auch Orotal aus dem Sanskritwort ûrddha oder ûrddhva, d. i. aufrecht, mit Bezug auf das Symbol des Gottes, den Phallus, erklärte[5]), diesen Namen wiederum aus dem Indischen stammen, und doch ist Alilat offenbar nichts anderes als das arabische al-Ilâhat, „die Gebärerin"[6]); sie ist demnach das empfangende, mütterliche Lebensprincip, aber doch zunächst nicht, wie Krehl sagt[7]), die Idee des befruchteten und die irdische Welt befruchtenden Mondes, obgleich sie auch hier nachmals in himjaritischen Inschriften mit diesem identificirt wurde.

Neben diesen beiden Hauptgottheiten verehrten die Araber nun auch die Gestirne, und zwar hatte jeder Stamm seinen besonderen Lichtgenius. So berichtet Al-Dimischki[8]): „Die Himjariten verehrten

[1]) Herodot III. 8; Arrian Exped. Alexandri VII, 20; Strabo ed. Meineke, p. 1033, C. 741; Origenes, cont. Celsum V. § 37; Philostorgius ed. Gothofred. Lugd. 1643, III. 4. — [2]) „Religion der vorislamischen Araber", Leipz. 1863. — [3]) „Die Phönizier". I. 337. — [4]) Vgl. Osiander in der Zeitschr. d. Deutsch-Morgenländ. Gesellsch. Bd. VII. S. 468 ff. — [5]) „Urgeschichte und Mythologie der Philistäer", Leipz. 1845, § 160, S. 262, cf. § 144, S. 233. — [6]) Cf. Herodot I, 131. — [7]) a. a. O. S. 43. — [8]) Vgl. Chwolson „Die Ssabier und der Ssabismus", Petersbg. 1865, II, 404 ff.



Digitized by Google

anfangs die Sonne, traten darauf aber zum Judenthum über wie der Stamm Kinana, welcher ehemals den Mond angebetet hatte; die Stämme Lahm und Gudam beten den Stern Jupiter, Asad den Mercur, Tasm die Hyaden, Kais den Sirius, Tajj den Canopus an." Einfache Steine und Bäume waren die Denkmäler dieser himmlischen Gottheiten.

Mit der Auffassung der göttlichen Weltordnung nach Analogie der Zweckbestimmung, mit dem Bewusstsein der nothwendigen Unterordnung unter das von den Göttern den Sterblichen bestimmte, gleichsam in den Sternen geschriebene Geschick war nun aber auch der Übergangspunkt zu der wahrhaft göttlichen Religion bereits gegeben, wo der Mensch der Natur nach den Inhalt des Göttlichen und der irdischen Entwickelung erfasst, und als solche Übergangsstadien charakterisiren sich namentlich die Fortbildung der arischen in der altnordischen Religion und die spätere Entfaltung der ägyptischen Gottesverehrung; denn auch im Nilthal war Osiris ursprünglich das männliche, Isis das weibliche Lebensprincip. Einige Gelehrte rechnen auch den griechischen und römischen Cult zu den Naturreligionen und haben recht, was den Ausgangspunkt anlangt, aber völlig unrecht in Bezug auf die spätere Entwickelung: denn sowie der Gott in menschlicher Gestalt erkannt ist, ist auch der objective Naturboden gewonnen; auf dem bloßen Naturboden dagegen erscheint der Gott immer als Naturmacht. So wurde im Alterthum die gewaltige Macht der Sonne in den meisten Religionen als oberster Gott angesehen; sobald nun aber der Gott nicht mehr in äußerer Naturgestalt erscheint, sobald diese Seite umgestaltet wird, hört die Naturreligion auf. Die Griechen hatten allerdings mehrere Götter, die aus der Sonne hervorgegangen waren: Helios erhielt sich dem Namen nach als Sonnengott, aber Apollo und Pan wurden umgebildet. Bei den Römern ist Saturnus auf die Sonne zurückzuführen, aber man erkennt dies ursprüngliche Element kaum noch in der späteren Anschauung, etwa in den Mythen in Symbolen und Festen, hier speciell in den Saturnalien, welche als dies solis invicti bei der winterlichen Sonnenwende gefeiert wurden.

Die zweite Hauptstufe religiösen Glaubens stellt daher die Entwickelung des Geistes dar, der aus der blinden Natur zu einer concreteren, in sich erfüllteren, allgemeineren Sphäre sich erhebt. Die natürlichen Elemente des Traumlebens, der Empfindung, der mannigfachen Anschauung bereichern das allgemeine Bewusstsein, und die Naturspähre wird nun einerseits in das Innere des Selbstbewusstseins aufgenommen, dies selbst aber gewinnt andererseits eine höhere Allgemeinheit, wie es ja in der Natur der Sache liegt, dass auf diesem

Digitized by Google

Entwickelungsgange beide Seiten gegenseitig sich fördern. Es bildet sich nun auch der einheitliche Gedanke aus; das Denken wird gesetzt, und dadurch erst entstehen wirklich allgemeine Sphären, als da sind allgemeine Naturgesetze, allgemeine Principien für das menschliche Verhalten, so dass die Gesellschaft nicht mehr blos nach Willkür und Neigung zur Societät geregelt wird, sondern durch feste Gesetze, — es bildet sich das Recht aus. Aber ein Bruch mit der Natur findet nicht statt, der Gedanke wird noch nicht in abstracto gesetzt, es bildet sich vielmehr zunächst nur das geistige Individuum aus, ohne dass gleich der Geist in seiner Allgemeinheit hervortritt. Unter einem geistigen Individuum aber verstehen wir die zur Geistigkeit verklärte natürliche Basis, die jedem Individuum zu Grunde liegt. So erhebt sich also auf der Basis der vorausgesetzten Naturreligion in geistiger Gestaltung eine Mehrheit endlicher Götter; verklärt aus Naturmächten, erfüllt mit geistigem Gehalt, bilden sie eine Reihe verklärter, endlicher Geister, und je mehr der Gedanke, der in der Naturmacht die Einheit sah und erfasste, sich geltend macht, um so geringer ist die Zahl dieser Geister, je mehr noch die vom Gedanken ungezügelte Phantasie herrscht, um so reicher ist der Götterkreis. Auf diese Weise finden wir die frühere Naturbestimmtheit zur geistigen Form der menschlichen Gestaltung aufgehoben bei den Griechen, Etruskern, Römern und Germanen, Völkern, die wir freilich erst in einem späteren Stadium ihrer nationalen Entwickelung kennen lernen. Aber — und das darf niemals aus dem Auge gelassen werden — nicht durch einen Bruch mit der Natur entstanden jene Götter, nicht durch eine reine Erhebung des Geistes in abstracto, sondern vielmehr durch eine allmähliche Verklärung und Umbildung der Naturbasis. Aus den alten Natursymbolen, aus der Zeugung aller Dinge aus Himmel und Erde, Zeus und Hera, wurde bei Homer ein oberstes himmlisches Königspaar, in welchem man nun durchaus nicht mehr die zeugende Einheit von Himmel und Erde erkennt, aber jene Momente der Zeugung wurden dann später zu Liebesabenteuern und oft sogar anstößigen Mythen Und wenn sich Zeus in einen Stier verwandelt, um die Europa zu rauben, so erklärt sich ja diese Metamorphose aus der ursprünglichen Darstellung des Gottes als Stier, wie sie auf Kreta sich fand, und dem entspricht es, dass auch Moloch, der Feuergott, als Stier verehrt wurde. Aber die zu Grunde liegenden Momente erhielten überall allmählich eine ganz andere Deutung; Zeus ist den Späteren nicht mehr das Wesen der fruchtbaren Zeugung, das im Stier sich offenbart, sondern er ist der Stier nur in vorübergehender Hülle. Auch Apollo



Digitized by Google

verliert seine sinnliche Bedeutung und wird Gott der Reinheit, der Verklärtheit, des Wissens, Hauptquell der Orakel, Führer der Musen; er steht freilich immer noch in Zusammenhang mit dem Sonnenlicht, aber er ist doch so völlig verändert, dass man kaum noch den Sonnengott in ihm erkennt. Nur gewisse Gottheiten behielten offener ihre Naturbedeutung, da sie allzu bestimmt in ihrem ganzen Wesen lag, als dass sie sich hätte verwischen können, wie Poseidon, der Erdumgürter, Demeter, die Fruchtbare, in deren Mythus das Samenkorn in der Gestalt der Persephone zugrunde geht, und Bacchos, der Gott des Weins und seiner Freuden. Aber alle wurden doch jetzt als verklärte Menschen angeschaut. Hegel hat sehr schön die Sage von der Sphinx und dem Ödipus auf diese Umgestaltung gedeutet: Die Sphinx, ein Ungeheuer, zusammengesetzt aus Löwe und Mann, erst später ein geflügelter Löwenkörper mit Kopf und Brust einer Jungfrau, im böotischen Mythus Tochter des Typhon und der Schlange Echidna, erscheint unter den Griechen und stellt das bekannte Räthsel vom Menschen; Ödipus löst es, und die Sphinx stürzt sich vom Felsen bei Theben in den Abgrund, — d. h. die Griechen bilden die Natursymbole in eine reine Menschengestalt um und entrinnen damit dem Ungeheuerlichen eines früheren Stadiums ihres Daseins. Nun finden sich allerdings auch bei den Götzendienern in Asien neben den Thiergestalten auch menschliche Bilder, aber zumeist Menschengestalten mit Thierköpfen oder, wie bei den Chinesen, in fratzenhafter Verzerrung; bei den Griechen dagegen ist es die schöne Menschengestalt, die den Gott repräsentirt, und Weniges nur erinnert an die alte Naturbasis, von der aus die Verklärung sich vollzog; dahin gehört der Adler des Zeus, der bis in den Äther sich erhebt, der Schwan des Apollo als Thier des Lichtes, das Beiwort der Hera *βοῶπις*, die kuhäugige, da sie in Argos als Kuh dargestellt ward wie Zeus auf Kreta als Stier, und das Epitheton der Athene *γλαυκῶπις*, die eulenäugige, wie ja denn bis in die späteste Zeit des Hellenenthums die Eule das ihr geweihte Thier blieb, und wie die ihrer verklärten Personification zu Grunde liegende Naturkraft offenbar ursprünglich in Eulengestalt verehrt wurde. Aber das griechische Bewusstsein in seiner Blütezeit war über solche Anschauung erhaben, und der geläuterten Vorstellung von der Gottheit entsprach denn auch wiederum die Moralität. Die Griechen haben die sittliche und staatliche Freiheitsform in ihren kleinen Staaten, wo es der Natur der Sache nach am leichtesten ging, in vollkommenster Weise ausgebildet. Wie das ganze Volk aber in viele kleine mehr oder weniger selbstständige Theile zerfiel, so bildete sich nun auch,

Digitized by Google

nachdem einmal die Vielheit der Naturkräfte zu geistigen Individuen erhoben war, eine neue Vielheit der Götter, indem jede Volksindividualität sich den Gott nach ihrer Weise gestaltete, eine Vielheit, welche außerdem durch die von localen Eigenthümlichkeiten abhängende Ausbildung der göttlichen Gestalten in ihrem Wachsthum noch unterstützt wurde; denn ursprünglich ist dieser individuelle Standpunkt nothwendig polytheistisch. Wird nun später wiederum die ganze Reihe dieser göttlichen Wesen zu einer einheitlichen Gesammtheit im Volksmythus verbunden, so ist ihre Zahl zwar eben gemäß der abweichenden Individualität der Stämme bedeutend größer geworden, aber stets muss man bei Betrachtung solch eines Götterhimmels festhalten, dass trotz der Mannigfaltigkeit der Gestaltungen der Geist des Individuums nie ohne die Naturbasis gefasst ist, und dass gar wol verschiedenen Individuen dieselbe Naturbasis zu Grunde liegen kann und liegen muss, da die Form des Geistes nicht gleichsam durch einen Sprung, sondern durch allmähliche Verklärung verschiedener Seiten gewonnen ist.

Bei den Römern finden wir zwar eine etwas andere Form religiöser Anschauung, die der altarischen näher verwandt ist, wie ja denn auch die lateinische Sprache dem Sanskrit näher steht als das Griechische, aber das ist leicht erklärlich; die Römer waren weder so geistreich, noch so schöpferisch in der Freiheit des Bildes, der Sitte und Sprache wie die Griechen, sondern, vorwiegend praktischer Natur, erhielten sie in ihrer Anschauung mancherlei alte arische Elemente, wie den Geister- und Genienglauben, der bei den Griechen äußerst selten, einmal bei Hesiod, auftritt, in Italien aber gerade ganz gewöhnlich ist. Die Römer der besseren Zeit waren voller Thatkraft, daher jedoch auch weniger bevorzugt durch Schöpfungen der Phantasie als in der Praxis des Staats- und Rechtslebens, deshalb aber auch wieder zum gemeinen Aberglauben mehr geneigt, während ihre Religion aller poetischen Ausschmückung und einer tieferen Speculation entbehrt. Im wesentlichen freilich ist der Standpunkt der latinischen Gottesverehrung von dem der griechischen durchaus nicht verschieden. Auch bei den Latinern sind die Götter eine Mehrheit geistiger Individuen, und nur in alten Symbolen findet sich weniger eine Erinnerung als eine Annährung an die alte und ursprüngliche Anschauung, wie z. B. in der Formel, „per Jovem lapidem“, die beim Schwur gebraucht wurde und an die uralte Verehrung des Jupiter unter der Gestalt eines Kieselsteines erinnert, wie Mars in der Gestalt eines Speeres angebetet wurde, und wie sich das heilige Feuer im Cult der Vesta bis in die späteste Zeit erhielt. Indessen verloren sich die

Digitized by Google

Römer andererseits gar bald in das Unschöne, in das dem Idealen Fremde. Während der von der Phantasie befruchtete Geist des griechischen Volkes Gottheiten für alles Erhabene und Schöne schuf, suchten und fanden die Römer göttliche Gestalten für alles Nützliche, aber keinen höheren idealen Boden. So hatten schließlich Kuh- und Pferdestall ihre besonderen Götter, die Befruchtung der Herden stand unter der speciellen Leitung eines eigenen göttlichen Wesens, Ossipaga machte die Knochen der Neugeborenen fest, Statilinus und Statina lehrten die Kinder laufen, Fabulinus lehrte sie sprechen, Jugatinus stand den Heiraten vor, Rubigus und Rubigo hielten den Rost von den Saaten fern, und unter den Tugenden fanden die Clementia, die Concordia, die Fides, unter den Glücksgütern Victoria, Salus, Felicitas und Fecundia ihre Verehrung, während gleichzeitig Pavor und Pallas, die Gottheiten des Schreckens und der Furcht, angerufen wurden. Auf diese Weise aber gewann dann endlich auch gerade die römische Religion eine Beschaffenheit, die ein wirkliches religiöses Bedürfnis in keiner Hinsicht befriedigen konnte; die geistigen Individuen entbehrten zum größten Theil jedes idealen Gehaltes.

Trat nun schon in diesen polytheistischen Religionen des geistigen Individuums eine Gottheit als Regent an die Spitze der großen Schar der Götter, so that die geistige Entwickelung der Menschheit in der monotheistischen Religion noch einen Schritt weiter nach vorwärts. Aber man ist oft viel zu freigebig mit dem Prädicat „Monotheismus“ umgegangen. Bei dem formenfrohen und schönheitssinnigen Volke der Griechen, wo die Phantasie nicht in das Willkürliche schwärmte, sondern ästhetisch disciplinirt war, strebte ja allerdings der philosophierende Gedanke schon frühzeitig über die bunte Reihe der Göttergestalten des Volksmythus dem Monotheismus entgegen, und der Olymp der Poesie fand gar bald einen Gipfel in dem „Vater der Götter und Menschen“, aber eine ausschließliche Einheit war damit nicht erreicht, und nur einer solchen gebürt der Name des Monotheismus. Auch den Buddhismus hat man so bezeichnet, da er ein unitarisches Element in sich trägt, da ein allgemeiner Monismus auch den indischen Religionssystemen zu Grunde liegt, und noch F. G. Welcker will die alte arische Religion als Monotheismus gelten lassen, indes der Weg, welchen die indogermanischen Völker einschlugen, um das Ziel des einheitlich gefassten, in einem gleichmäsigen Verhältnis zur mannigfaltig gestalteten Welt stehenden Gottesbegriffes zu erreichen, um Vielheit und Einheit im Gottesbegriff zu verbinden, führte wohl zu einer höchsten, aber doch nicht zu einer ausschließenden Einheit, nicht zu dem

Digitized by Google

einen und alleinigen Gott. Als im indischen Brahmaismus der ursprüngliche Polytheismus der Naturreligion überwunden wurde, gelangte allerdings in einem pantheistischen Monismus der Gedanke der Immanenz zur Herrschaft, und die Sehnsucht des menschlichen Gemüthes nach einem gegenwärtigen, der Welt innewohnenden Gott fand ihre Befriedigung, aber der von den Ariern gewonnene Gottesbegriff entbehrte doch vornehmlich so sehr aller Lebendigkeit und Fülle, dass schon im Buddhismus jenes unpersönliche Alleins, das den Namen Brahma trug, in das Nichts umschlagen konnte, so dass wir hier in der That vor einer ursprünglich atheistisch gemeinten Religion stehen.

Erst dem semitischen Hebräerstamm war es vorbehalten, zu einer ausschließlichen höchsten Einheit zu gelangen. Die alttestamentliche Tradition verlegt nun diesen Monotheismus sofort in die älteste Zeit des Menschengeschlechts; aber schon der Umstand, dass die Juden noch zu und selbst nach Davids Zeiten ihre Theraphim, Penaten in Menschengestalt, als Orakelgötzen, als Spender des häuslichen Glückes und Wollebens[1]) im Hause bewahrten, dieselben Götter, die einst Rahel ihrem Vater stahl, muss uns bedenklich machen, und mehr noch bezeugt die Thatsache, dass wir im alten Testamente blutige Opfer, Weihrauch, das heilige Zelt, später den Tempel als Wohnung Gottes antreffen, wie auch hier nothwendig eine niedrigere Form der Gottesverehrung voraufgegangen sein muss. Vom Standpunkt eines reinen Monotheismus sind alle jene Elemente unbegreiflich, — er hätte sie nie aus sich herausgesetzt, — aber sie blieben im Volksbewusstsein haften, als der Gedanke sich bereits zu einer höheren Form der Anschauung des Göttlichen emporgeschwungen hatte. Solche Überlebsel finden wir in allen Religionen und nicht zum wenigsten im Christenthum. Auch bei den Slaven und Germanen erhielt sich ja das Bewusstsein um die alten heidnischen Donnergötter, nur trat an ihre Stelle gewöhnlich Elias als Bringer des Regens[2]), und selbst die Jungfrau Maria wurde in diesen Gedankenkreis gezogen, die in altslavischen Gedichten den Beinamen die „Feurige" (ognjana) trägt und Blitz und Donnerkeil erhält, während Elias nur den Donner und der heilige Thomas „das Siegel der Wolken" führen.[3]) Gerade diese Reste älterer Anschauungen sind es, die, im klaren Bach der Geschichte wie vorsündflutliche Versteinerungen mitfortgeführt, oftmals erst den Unterschied zwischen der

[1]) I. Sam. XIX, 13—16; Ezech. XXI, 26; Zach. X, 2, cf. Ewald, „Israelit. Gesch." I. S. 372; III. S. 107. — [2]) I. Regg. XVII, 1; XVIII, 41. 45. Br. d. Jacob. V, 17. — [3]) Vuk Stephanović Karagjić „Srpske narodne pjesme iz Hercegovine", Wien 1866, II. 2 cf. II. 1.

Digitized by Google

historischen und der vorhistorischen Religion zu einem fließenden zu machen vermögen, und so ist es auch hier.

Als Abraham Ur in Chaldaea verließ, diente er mit seinem Stamm, wie ich an anderer Stelle[1]) glaube gezeigt zu haben, dem Kewan, d. h. dem Planeten Saturn. Hier weise ich nur noch darauf hin, dass auch Tacitus von diesem ursprünglichen Saturndienst der Juden etwas weiß[2]), der nach Amos, dem ältesten unter den alttestamentlichen Propheten, der Cult der Juden während der Wüstenwanderung gewesen ist; denn Kijun[3]) ist durch andere Punktation aus Kaiwan oder Kewan entstanden. Ja, auch das weibliche Complement zu diesem Gotte, die alte kanaanitische Aschera, lässt sich nachweisen; denn wie die Erzväter dem Gott heilige Steine errichten, so pflanzen sie heilige Bäume. Abraham, aus Ägypten zurückgekehrt, lässt sich unter den Eichen von Mamre bei Hebron, einer uralten Cultusstätte,[4]) nieder, und sein Gott ist offenbar noch derselbe, welcher auch dem Abimelech, dem Könige von Gerar in Philistaea, im Traum erscheint.[5]) Fand Abraham bei Hebron die heiligen Eichen vor, so pflanzte er die Tamarisken zu Beerseba an der heiligen Quelle, opferte daselbst und rief den Namen seines Gottes an.[6]) Und wie hier Isaak einen Altar errichtete[7]), so war Beerseba noch zur Zeit des Propheten Amos ein vielbesuchter Wallfahrtsort.[8]) Jakob hat später zu Lus eine Offenbarung Gottes; „da nahm er den Stein, den er zu seinen Häupten gelegt hatte, und setzte ihn als Mal und goss Öl oben darauf. Und er nannte den Namen selbiges Ortes Bethel . . . . . Und Jakob gelobte ein Gelübde und sprach: Wenn Gott (pluralisch: Elohim) mit mir ist und mich behütet auf diesem Wege, welchen ich ziehe, und mir Brot gibt zu essen und Kleider anzuziehen, und ich glücklich zurückkehre zum Hause meines Vaters, so soll Jehova mein Gott sein, und dieser Stein, welchen ich als Mal gesetzt habe, soll ein Gotteshaus werden.“[9]) Er errichtet also keinen Altar, sondern stellt einen Stein auf als Mal, und das ist ein heiliges Mal, ein heiliger Stein, da er ihn mit Öl salbt nach uralter Sitte der Araber. Auch spricht er hypothetisch: Wenn Gott (nämlich der mir hier erschien) für mich sorgt, so soll Jehova mein Gott sein, und dann soll dieser Stein ein Haus des El (Beth-El) werden; so spricht aber offenbar nur jemand, der aus einer

[1]) Vgl. Hilgenfelds „Zeitschrift f. wissenschaftl. Theologie“, 1881. S. 210 ff. — [2]) Tacit. Hist. V. 4. cf. Dio Cass. XXXVII, 19; Herodot. II. 82. — [3]) Amos V, 26. — [4]) Vgl. meinen Aufsatz in der „Zeitschr. für wissenschaftl. Theologie“, 1882. S. 353. — [5]) Gen. XX, 3. — [6]) Gen. XXI, 29 ff. — [7]) Gen. XXVI. 25. — [8]) Amos V, 5; VIII, 13 ff. — [9]) Gen. XXVIII, 18 ff.

Digitized by Google

Mehrheit von Gottheiten (Elohim) eine Auswahl treffen möchte und nun seine Elohim auf die Probe stellt, um den rechten El herauszufinden. Fremde Götter und die Ohrringe des syrischen Götzendienstes vergräbt Jakob dann[1]) unter der Eiche zu Sichem; unter dieser Eiche aber finden wir noch zur Zeit Josuas die heilige Lade, das Stammesheiligthum,[2]) und sie führt den charakteristischen Namen der Wahrsagereiche.[3]) Hier fand die Nationalversammlung statt, und noch in der Richterzeit versammelten sich hier, an heiliger Stätte, die Bürger von Sichem zu gemeinschaftlicher Berathung.[4]) — Abermals stellt Jakob sodann einen heiligen Stein zu Bethel auf, weiht ihn mit Öl und bringt sein Trankopfer darauf dar.[5]) Bethel aber ist gleichfalls zur Zeit des Amos Cultusstätte. Fremde Götter zu entfernen, befiehlt auch Josua am Ende seines Lebens, als er einen Bund mit dem Volke schließt und einen Stein, der alle Worte Jehovas gehört hat, als Zeugen unter der Eiche am Heiligthum Jehovas aufstellt. Diese Eiche ist die Aschera, an deren altsemitischen Dienst durch weibliche Hierodulen nicht blos die Zauberpriesterin zu Endor, sondern auch die Prophetin Hulda erinnert, die noch zu Josias Zeit in Jerusalem Orakel Jehovas ertheilt; denn mehr und mehr war die männliche Gottheit, der Kewan-Jahveh, der für so heilig galt, dass man nicht einmal seinen wahren Namen auszusprechen wagte[6]), in den Vordergrund getreten, der Gott, den bildlos zu verehren der in ägyptischer Priesterweisheit erzogene Mose am Sinai gebietet. Aber wie er selbst zur Abwehr gegen den Guineawurm die eherne Schlange als Symbol der heilenden Naturkraft errichtet, die nachmals erst Hiskia zertrümmert[7]), so bleibt der hebräische Monotheismus noch lange Zeit nach seinem Tode ein mannigfach getrübter. Jehova ist zunächst nur der ausschließliche Hort des Hebräerthumes, ein Schutzgenius von größerer Macht als die Götter der übrigen Nationen; das beweist der Lobgesang Moses[8]), das beweist ferner das Wort, welches Jephtha dem Amoriterkönig Sihon entbietet: „Nicht wahr, was dir Kamos, dein Gott, in Besitz gibt, das nimmst du ein? Und so, was Jehova, unser Gott, uns in Besitz gegeben, das nehmen wir ein!“[9]) Hatte ferner schon Aaron sofort nach der prächtigen Theophanie am heiligen Berge, als Mose allzu lange verzog, ein Stierbild angefertigt, welches den Saturn, den Einen Gott, der das Volk aus Ägypten heraufgeführt hatte, darstellte, so folgte

[1]) Genes XXXV, 2 ff. — [2]) Josua XXXIV, 26. — [3]) Judd. IX, 37. — [4]) Judd. IX, 6 vgl. Movers a. a. O. I, 581. — [5]) Gen. XXXV, 14 ff. — [6]) Vergl. dazu Peschel a. a. O. 106. — [7]) Num. XXI, 6 ff. cf. II. Regg. XVIII, 4. — [8]) Exod. XV, 11. — [9]) Judd. XI, 24 cf. Peschel a. a. O. 302.

Digitized by Google

ihm darin nicht blos Gideon[1]), sondern auch Micha, der Mann vom Gebirge Ephraim, trieb Bilderdienst[2]), und noch zur Zeit Davids wurde das Schwert Goliaths hinter dem Stierbild (Ephod) im Heiligthum zu Nob aufbewahrt. Als es zur Theilung des Reiches kommt, da lodert unter den Parteikämpfen das altnationale Bewusstsein in den zehn Stämmen wieder auf, und Jerobeam weiß seinen jungen Thron nicht besser zu stützen, als dadurch, dass er den echt volksthümlichen Stierdienst wieder zum öffentlichen Cult erhebt, Ascheren pflanzt und Priester aus allem Volk anstellt[3]), — offenbar eine Reaction gegen idealere Forderungen, die man im Reiche Juda stellte; noch lange aber galt der Bilderdienst bei der großen Menge nirgend für Götzendienst[4]), und fromme Könige, wie Jehu, vertilgten wol die Bildsäulen des Baal, aber nicht die nationalen Stierbilder.[5]) Erst Josia entfernte, um den Worten des unter seiner Regierung im Tempel aufgefundenen Gesetzes zu genügen, wie alle Götzenbilder, so auch die Höhen und Ascheren, Stierbilder und Theraphim, Todtenbeschwörer und alle „klugen Männer".

Inzwischen aber hatte sich der hebräische Geist auch mehr und mehr geläutert. Jehova, der Fürst, der Herr der Heerscharen seines Volkes, dem er als heiliges Feuer in der Rauchsäule voraufgezogen war, hatte nach dem Willen der Nation in dem Könige einen irdischen Stellvertreter erhalten, und da hatte der Theokrat Samuel in schwerer Zeit das denkwürdige Wort gefunden, dass Gott am Gehorsam mehr Gefallen habe als am Opfer[6]). Damit aber war der Blick auf die innerlich geistige Sphäre des Menschen gerichtet, und ihre Pflege ward das Werk der von Samuel begründeten Prophetenschulen. Hier lernte der Geist sich als allgemeines einheitliches Wesen erfassen, als Vernunft, die sich selbst erkennt, und so wurde das allgemeine Wesen des Menschen vom Selbstbewusstsein ergriffen, der Mensch als Mensch, d. h. als vernünftiges Wesen. Dieses Wesen aber setzte dann nothwendig auch seinem einheitlichen Selbstbewusstsein entsprechend die Vorstellung von Gott in reiner monotheistischer Form. Es wird nun nicht mehr blos ein Gott der Zahl nach als Hort seines Volkes angenommen, sondern die ausschließliche Einheit wird jetzt dahin ausgebildet, dass es neben Gott keine andern Götter geben kann. Parallel der gesammten geistigen Entwickelung geht also der Kampf, in welchem begeisterte Propheten durch einen mehr und mehr erstarkenden, per-

[1]) Judd. VIII, 27. — [2]) Judd. XVII, 5 cf. XVIII, 17—22. — [3]) I. Regg. XII 28 ff. cf. II. Regg. XXIII. 15. — [4]) Jesaja. XXX, 22 cf. Hos. III. 4. — [5]) II. Regg. X. 28 ff. — [6]) I. Regg. XV, 22.

Digitized by Google

sönlich und transscendent gemeinten, mit aller Energie geförderten Theismus den alten Volksglauben und den immer wieder eindringenden stammverwandten Polytheismus der Naturreligion überwanden; genau parallel; — denn den großen Gedanken eines geläuterten Monotheismus konnte nur die das wahrhaft Eine setzende Vernunft durch sich selbst erreichen, er ist das Product wahrer gottmenschlicher Thätigkeit, der fortschreitenden Erziehung der Vernunft bis zu der Fähigkeit hin, das Eine wahrhaft zu denken.

Dies eine, intelligente, freie geistige Princip, dieser Schöpfer, Erhalter und Regierer der Welt, dieser persönliche, über die Welt eben so erhabene wie lebendig ihr nahe und sie durchweg bedingende Gott, ist nun nicht mehr jener Jehova, der, local begrenzt, mit Jakob nach Ägypten hinabzieht[1]), der durch Mose auf dem Sinai an gegebene Versprechungen erinnert werden muss[2]), der nie vergibt, sondern die Sünden der Väter heimsucht an Kind und Kindeskind, durch Opfer aber geneigt gemacht werden kann, — jetzt ist Gott allgegenwärtig, und selbst auf den Flügeln der Morgenröte kann niemand ihm entrinnen[3]); der Gott von dem der Psalmist sagt: „Ob ich schon wandere im finstern Thal, fürchte ich doch kein Unglück, denn du bist bei mir“,[4]) er bedarf nicht mehr der menschlichen Mahnung; und nach Jeremias soll es jetzt nicht mehr heißen: „Die Väter haben Heerlinge und saure Trauben gegessen, und den Kindern sind die Zähne danach stumpf geworden“[5]), sondern jeder soll für seine eigenen Sünden büßen; aber nicht an dem Tode des Frevlers hat dieser Gott hinfort Wolgefallen, sondern an seiner Umkehr[6]), dieser Gott, der da satt hat die Brandopfer von Widdern und das Fett der Mastkälber, der keine Lust hat am Blut von Stieren und Lämmern und Böcken, dem Rauchwerk ein Greuel ist, der den Seinen zuruft: „Waschet euch, reiniget euch, schaffet eure bösen Werke mir aus den Augen, höret auf zu freveln!“[7]) — Worte, die an den Mahnruf des Täufers in der Wüste erinnern: „Ändert euren Sinn; denn das Himmelreich ist nahe herbeigekommen!“ Und wenn Sirach[8]) die Seinen ermahnt: „Vergib deinem Nächsten die Beleidigung, dann werden, wenn du bittest, auch deine Sünden erlassen“, so betet Jesus: „Vergib uns unsere Schuld, wie wir vergeben unsern Schuldigern.“

Aber wenn das alte Testament die Gottheit als Wesen in der objectiven Natur und im Menschenleben auffasst, und der Mosaismus daher hauptsächlich die Einheit des religiösen und socialen Menschen,

[1]) Genes. XLVI, 4. — [2]) Exod. XXXII, 9—14. — [3]) Ps. CXXXVIII, 7 ff. — [4]) Ps. XXIII, 4. — [5]) Jerem. XXXI, 29 f. — [6]) Ezech. XVIII, 20 ff. — [7]) Jesaj. I, 10 ff. — [8]) Sirach XXVIII, 2.

Digitized by Google

die Identität des Lebens und der Lehre betont, die nirgends für sich, sondern jederzeit als Gesetz auftritt, welches das ganze Leben beherrscht, so schreitet das Christenthum diesem Standpunkt gegenüber fort bis zu einer höheren Einheit des göttlichen Princips und der menschlichen Intelligenz in der hellenistischen Lehre von der Menschwerdung der göttlichen Vernunft, des Logos, und daher ergibt sich denn hier auch erst eine concretere Auffassung der menschlichen Natur und ihres Verhältnisses zu Gott. Es wurde durch diese hellenistische Logoslehre ein ganz anderes Element des Glaubenslebens im Gegensatz zum Gesetz gewonnen; denn obgleich Paulus, mit den Lehren der damaligen neupythagorischen Philosophen vertraut, das Wort Logos nicht gebraucht, sondern Synonyma dafür setzt, beruht in der That doch seine ganze Anschauung von dem erhöhten Christus und dessen Immanenz in der Gemeinde, seine Lehre von der Rechtfertigung und vom Glauben auf der Logosidee, durch welche das Christenthum überhaupt erst aus den Grenzen einer bloßen jüdischen Secte heraustrat.

Ist schon in den Worten des Matthaeus: „Wo zwei oder drei versammelt sind in meinem Namen, da bin ich mitten unter ihnen“[1]), die Immanenz des erhöhten Christus deutlich ausgesprochen, so finden wir bei Paulus und im Johannesevangelium eine noch viel tiefere Auffassung dieser urchristlichen Lehre. Paulus erblickt in dem erhöhten Christus, der nach dem Brief an die Philipper[2]) „Herr“ geworden ist, eine göttliche, allgemein waltende geistige Macht; und wie Christus die ganze Fülle göttlicher Macht in sich vereint, so erfüllt er alle Gläubigen, die seinen Leib, die Glieder im einzelnen bilden, während er selber das Ganze ist[3]) und in jedem Gestalt gewinnt. Somit ist denn seine Erscheinung nicht eine einmalige Vereinigung des Menschen mit Gott, sondern sie ist bei uns bleibend; die Menschwerdung hat eine durch den Geist vermittelte Fortdauer. Ebenso aber hat der Verfasser des Johannesevangeliums[4]) den erhöhten und verklärten Christus als geistiges Lebenselement in den Gläubigen aufgefasst. Christus musste sterben, wie das Samenkorn in der Erde stirbt, um Frucht zu bringen; denn erst durch seinen Tod konnte der Tröster kommen, der die Gläubigen in die volle Wahrheit führt, welche die Jünger damals noch nicht fassen konnten. Wie der Vater im Sohn ist, so der Sohn in den Seinen, und diese alle sollen eins sein, verbunden durch das gemeinsame Einheitsband, so dass keine Schranke

[1]) XVIII, 20. — [2]) II, 8 u. 9, der Name, der über alle Namen ist, ist „*Κύριος*“. — [3]) Col. II, 9. — [4]) Vgl. m. Repetitor. d. evang. Religionsunterrichts, Berlin 1879, S. 211.

Digitized by Google

mehr zwischen den Gläubigen und Gott stattfindet. Der Geist, den Christus auf Erden weckte, ist göttliche Macht, ist nicht verschieden von dem erhöhten Christus und zugleich Gott. Diese Einheit des Vaters, des Sohnes und des Geistes tritt gerade bei Johannes am schärfsten hervor, so in dem Beispiel von dem Weinstock und den Reben[1]), so in den Worten: „Wer mich liebt, der wird mein Wort halten; und mein Vater wird ihn lieben, und wir werden zu ihm kommen und Wohnung bei ihm machen. Wer mich aber nicht liebt, der hält meine Worte nicht. Und das Wort, das ihr höret, ist nicht mein, sondern des Vaters, der mich gesandt hat. Solches habe ich zu euch geredet, da ich noch bei euch bin. Der Beistand aber, der heilige Geist, welchen der Vater senden wird in meinem Namen, selbiger wird euch alles lehren und euch an alles erinnern, was ich euch gesagt habe."[2]) Eins ist im andern, keines ohne das andere, und so entstand von der Dreieinigkeit aus dann die christliche *πίστις*, die gläubige Aufnahme des Lebensprincips, wodurch der Gläubige den Glaubensinhalt, d. i. Christum, in sein eigenes Leben nimmt und somit Träger des göttlichen Geistes wird.

Sind wir aber nach unserm besseren Theile nunmehr Träger des göttlichen Geistes, ist die Wurzel aller Idealität in uns gelegt, so kann es keine höhere, dem göttlichen Willen gemäßere Pflicht für uns geben, als dahin zu streben, dass aus jener Wurzel auch in uns ein lebenskräftiger Baum entsprosse, der mit seinen Zweigen unser ganzes Leben beschatte; denn zur Gottähnlichkeit[3]), für die wir erschaffen sind, führt nur die Erziehung zur Idealität. Und dass diese wahre, unbeschränkte Idealität an unseren Schulen nie verkümmern möge, das walte Gott.

---

[1]) XV, 1—8. — [2]) XIV, 23—26. — [3]) Vgl. Genes. I, 27 mit der *ὁμοίωσις θεῷ* bei Plato.

Digitized by Google

## Die Überbürdungsfrage und die Volksschule.

*Von Seminarlehrer* ***A. Kleinschmidt-Bensheim.***

(Schluss.)

Sobald wir allgemeine Menschenbildung als Zweck der Volksschule anerkennen, müssen wir auch zugeben, dass sich der Unterricht in dieser Anstalt seiner ganzen Natur nach und namentlich in betreff der Stoffwahl jenem Zwecke unterzuordnen habe. Dann dürfen wir aber zunächst mit allem Grunde verlangen, dass jeder Gegenstand, welcher auf ein Plätzchen im Lehrplane Anspruch macht, für alle Kinder ohne Ausnahme Bedeutung haben, dass er bei allen Interesse erwecken müsse. Was soll aber z. B. die eingehendere Behandlung der Technologie dem künftigen Bauern nützen? Dieser oder jener Gegenstand hat wol eine tiefgehende Bedeutung für ihn, das Gesammtgebiet gewiss nicht. Welchen Wert haben Garten- und Obstbau, sowie Landwirtschaftslehre für den einstigen Handwerker, der vielleicht das ganze Jahr hindurch in der engen Werkstatt einer dumpfen Großstadtstraße hockt? Was soll er mit mühsam erworbenen Kenntnissen aus diesen Wissensgebieten anfangen? Hätte man nicht die Zeit, welche darauf verwandt wurde, lieber für Gegenstände verwerten sollen, welche jedem ohne Ausnahme nothwendig sind? Was er gelernt hat, kann ihm bei Unterredungen über jene Stoffe höchstens Material zu unnützen, eingebildeten, meist sogar recht sinnlosen Schwätzereien liefern. Ähnlich ist's mit den übrigen Gegenständen, welche wir früher bezeichneten. Als selbstständiges Unterrichtsfach kann keiner von ihnen einen Platz im Lehrplane beanspruchen; sie schaden dann mehr, als sie nützen, weil sie im Lehrer Fachkenntnisse voraussetzen, welche er nicht hat, weil Dinge behandelt und mühsam eingedrillt werden, die niemals und nimmer Gegenstand des Schulunterrichtes sein können. Der Unterricht kann die Schüler z. B. niemals befähigen, des Arztes, des

Digitized by Google

Rechtsgelehrten, des fachmännisch gebildeten Kaufmannes zu entbehren. Schon daraus geht hervor, dass Dinge jener Art nur nebensächliche Bedeutung haben können, dass sie hinter wichtigeren zurückstehen und sich hinsichtlich desjenigen Stoffes, welcher für alle Menschen gleichen Wert hat, an passender Stelle in andere Fächer einschieben lassen müssen.

Zweitens müssen wir verlangen, dass das ausgewählte Unterrichtsmaterial allen Kindern gleich zugänglich sei, d. h. allen gleich verständlich gemacht werden könne. Welch' unentschuldbarer Missgriff würde es aber z. B. sein, dem Kinde der großen Städte aus dem höheren Beamtenstande Vorträge über Landwirtschaft und solche Theile der Hauswirtschaft zu halten, wofür ihm die allereinfachsten Grundlagen des Verständnisses fehlen! Oder des Längern und Breiteren über Garten- und Obstbau vor solchen Kindern zu sprechen, welche kaum einigemale im Jahre einen Garten zu Gesicht bekommen! Die Allgemeinverständlichkeit erscheint überhaupt durch zwei Factoren bedingt, nämlich durch die Natur des Stoffes selbst und durch die Methode, welche die Eigenart desselben erfordert. Nicht alle Unterrichtsstoffe sind gleich verständlich und in denjenigen, welche zur Besprechung in der Volksschule geeignet erscheinen, gehen viele Partieen wieder weit über das Verständnis der Kinder hinaus, weshalb in den letzteren eine sorgsame Auswahl unerlässlich erscheint. Die Lehrmethode bedingt die Verständlichkeit insofern, als sich der Lehrer der Denk- und Anschauungsweise des Kindes anbequemen, sich in seinem Anschauungskreise bewegen muss.

Drittens müssen die Unterrichtsgegenstände derart gewählt werden, dass sie das Seelenleben des Zöglings nach allen Richtungen hin umfassen und beeinflussen. Will man im Schüler den wahren Menschen zur Ausbildung bringen, ihn zur Humanität im edelsten und schönsten Sinne des Wortes erziehen, so müssen bei der Stoffauswahl namentlich diejenigen Gegenstände berücksichtigt werden, welche die meisten humanistischen Elemente in sich bergen. Auch die Lehrmethode ist bezugs dieses Punktes unendlich wichtig, denn dieselbe kann einzelne Entwickelungsrichtungen des Seelenlebens bevorzugen und ihnen dann zum Übergewichte verhelfen; dann geht die Harmonie, das schöne Gleichmaß des Gesammtlebens verloren. Verwerflicher noch erscheint die systematische Nichtbeachtung der einen oder anderen Entwickelungsrichtung. Wollen wir Einseitigkeiten dieser Art vermeiden, so müssen die humanistischen Elemente im Unterrichte überwiegen, denselben gewissermaßen tragen

Digitized by Google

und verklären. Dann aber wirkt der Lehrer auch wahrhaft erziehend; das Brilliren durch neue Lehrstoffe, deren Fremdartigkeit den Unverstand blendet, das Effecthaschen mittelst methodischer Künsteleien vermögen dies niemals und erscheinen eben deshalb als entschieden verwerflich. Nur der veredelnde Einfluss des Lehrstoffes auf die Seelen der Kinder verleiht dem Lernmaterial Berechtigung und Wert. Überhaupt steht im Volksschulunterrichte, was wir bereits andeuteten, das Wie? vollkommen gleichberechtigt neben dem Was?

Diese Eigenthümlichkeiten des Lehrstoffes bilden den charakterisirenden Unterschied der Volksschule gegenüber der Fach- oder Berufsschule. Denn letztere muss ihr Hauptaugenmerk naturgemäß auf Art und Umfang des Stoffes richten; der praktische Nutzen des Gelernten ist deshalb in Anstalten dieser Kategorie maß- und ausschlaggebend, während die Volksschule jenen Gesichtspunkt allerdings nicht unterschätzen, ihn aber erst in zweiter Linie als entscheidend ansehen darf. Damit kommen wir zu dem alten Streite: formale oder materiale Bildung? Für die Volksschule muss diese Frage dahin beantwortet werden: ausschließlich weder die eine noch die andere; die formale Bildung soll vorzugsweise erstrebt, aber durch die materiale ergänzt werden. Letztere darf nicht vorherrschen, denn an Kenntnissen und Fertigkeiten, welche der materialen Bildung angehören, kann auch ein geistig roher Mensch reich sein. Es wäre daher absolut verwerflich, wenn unsere Volksschulen nur dahin streben wollten, die Kinder für Welt und Leben, für die Geschäfte des künftigen Berufes brauchbar zu machen. Das Utilitätsprincip ist mit seiner Einseitigkeit und Flachheit nichts anderes im Volksschulleben, als ein crasser pädagogischer Materialismus, dem gegenüber die Lehrer an dem jetzt ziemlich allgemein zur Anerkennung gekommenen Grundsatze festhalten müssen: formale Bildung am rechten Materiale! Ihnen muss die Zeit viel zu edel, müssen die Kinder viel zu heilig sein, als dass sie einem unklaren Experimentiren zuneigen dürften, wohin ein ausschließlich auf praktische Tüchtigkeit abzielender Unterricht doch endlich führen müsste. Deshalb also weise Auswahl in Bezug auf die zu behandelnden Stoffe, aber auch weise Beschränkung im Umfange derselben, d. h. mit anderen Worten: weise Auswahl innerhalb der gewählten Gegenstände, Bevorzugung des Nothwendigsten gegenüber dem Minderwichtigen, Ausscheidung alles dessen, was die Fassungskraft der Schüler übersteigt oder den einseitigen Forderungen der praktischen Nützlichkeit dient.

Digitized by Google

Nun findet sich aber gegenwärtig eine nicht kleine Anzahl von Wissensgebieten, die von so eminentem praktischen Werte sind, dass jeder gebildete Mensch mit den Elementen derselben vertraut sein muss, obwol sie anderen Wissenschaften gegenüber an allgemeinem Werte vielleicht nicht unbedeutend zurückstehen; hierzu rechnen wir vor allem eine Anzahl der früher aufgezählten Gegenstände: Anthropologie, Gesundheitslehre, Gesetzeskunde, Volkswirtschaftslehre, Warenkunde, Technologie, Gartenbau, Haus- und Landwirtschaftslehre etc. Es fragt sich nun, ob diese Materien als Unterrichtsstoffe in den Lehrplan der Volksschule aufgenommen werden dürfen, wie häufig mit großer Emphase namentlich von Vertretern der hierbei interessirten Berufskreise verlangt wird.

Als neue selbstständige Fächer können dieselben unmöglich noch einen Platz finden: die Schule hat keine Zeit zu ihrer Behandlung, den meisten Lehrern fehlt die Vorbildung und infolge davon die Befähigung zu einer fruchtbringenden Unterweisung, auch dürften neue Ansprüche das Maß ihrer Kraft überschreiten, in den meisten Fällen auch die Beschaffung der unabweisbar nothwendigen Lehr- und Lernmittel ein Ding der Unmöglichkeit sein; die genannten Gegenstände können daher höchstens hier und dort gelegentliche Berücksichtigung finden, insofern nämlich, als die wichtigsten Partien daraus in andere Unterrichtsfächer, die ihnen ihrer Natur nach verwandt sind, eingefügt und möglichst innig mit denselben verknüpft werden. Wollten wir ihnen Selbstständigkeit einräumen, so müssten wir mehr oder weniger auf die künftige Lebensthätigkeit, auf die einstige Tüchtigkeit im praktischen Berufe hinarbeiten, würden damit aber den Zweck der Volksschule vollständig verfehlen. Zudem können wir ja selten wissen, welcher der verschiedenen Berufsarten sich der Zögling dereinst widmen wird; auch dürften die Kinder durch die Masse fremdartigen, zum Theil höchst abstracten Stoffes geistig überlastet, in ihrer Gesundheit geschädigt, in ihrem Gemüthsleben schwer beeinträchtigt werden, indem man ihre Heiterkeit und ihren Frohsinn untergräbt. Sonach müsste der angerichtete Schaden den problematischen Nutzen weit überwiegen.

Dazu kommt aber, dass man unter allen Verhältnissen doch nur das Verständnis für jene Gegenstände anbahnen, niemals aber eine gediegene Fachbildung darin zu geben vermag, weil dazu weder Zeit, noch Kräfte, noch Mittel vorhanden sind. Von einer allseitigen, gründlichen Durchbildung kann hinsichtlich dieser Stoffe, wie das in der Natur der Verhältnisse liegt, niemals die Rede



Digitized by Google

sein. Das oberflächliche Nippen und Naschen an einem so buntfarbigen Allerlei, das Pfuschen in alle möglichen Wissenschaften und praktischen Thätigkeiten erzielt aber nur aufgeblasene Hohlheit, unpraktisches Wesen, Abneigung gegen ernste, solide Arbeit, und darin gerade ruht der Fluch der dilletirenden Vielwisserei, worüber sich Grillparzer in seinem bekannten Epigramm so ironisch ausgesprochen hat: „Jetzt gilt in unsrer Welt des Lichts: von allem etwas und von jedem nichts.“ Zieht man außerdem in Betracht, dass viele jener Lehrfächer noch im Stadium der Kindheit stecken oder in einer fieberhaft rasch pulsirenden Entwickelung begriffen sind, von einem Abschlusse darin also nicht gesprochen werden kann, und macht man sich die mannigfachen in der Natur des Stoffes begründeten Hemmnisse klar, so muss jedem besonnen urtheilenden Lehrer einleuchten, dass nur Fachanstalten in jener lebhaft fluctuirenden Bewegung den rothen Faden festzuhalten und jene natürlichen Schwierigkeiten zu überwinden vermögen. Auch würden Lehrplan, Lehrapparat etc. der Seminarien total umgestaltet werden müssen, wenn die Volksschullehrer befähigt werden sollten, guten Unterricht in jenen Lehrstoffen zu ertheilen.

Die meisten jener Lehrobjecte besitzen ferner nicht für alle Kinder den gleichen hohen Wert, welchen man ihnen andichtet; viele von ihnen erhalten erst Bedeutung, wenn sie vom Hause nachdrücklich unterstützt werden (Gesundheitslehre, Gartenbau, Haus- und Landwirtschaft, Handfertigkeitsunterricht etc.). Nur einzelne Theile darin sind für Kinder wertvoll, vieles liegt weit über dem geistigen Horizont derselben; nicht allein die unbedingt nothwendige Vorbildung, die für manche Fächer (Rechtskunde) zweifellos erforderliche Lebenserfahrung, sondern auch die praktische Grundlage, welche gleichfalls meist gefordert werden muss, fehlt ihnen.

Derartiger Unterricht berücksichtigt aber auch nur die Forderungen des praktischen Lebens; das humanistische Element, das der wahren, edlen Menschlichkeit Dienende tritt naturnothwendig in den Hintergrund. Damit geriethe die Schule aber auf eine schiefe Ebene, denn beständig würden neue Lehrfächer Aufnahme in den Lehrplan fordern, sogar nach Landschaften und Örtlichkeiten würde sich hierin eine Verschiedenheit der Anforderungen geltend machen. Consequenterweise müsste ein vollständiger, stufenmäßig gegliederter Unterricht in den beregten Fächern das Intellectuelle den übrigen Entwickelungsrichtungen des Geisteslebens gegenüber bevorzugen, somit einseitig

Digitized by Google

und für die Volksschule unstatthaft werden, weil er nicht harmonisch erziehend zu wirken vermag.

Berechtigung haben demnach nur diejenigen Theile der oben erwähnten Wissensgebiete in der Volksschule resp. ihrer Erweiterung, der Fortbildungsschule, welche den vorstehend aufgestellten Anforderungen entsprechen. Dies dürfte aber vorwiegend bei denjenigen der Fall sein, welche: 1) zum Verständnis der Gegenwart unbedingt nothwendig erscheinen und deren Nichtkenntnis im Leben Schaden bringen würde. Demnach müsste in erster Linie bei der Stoffauswahl das Zweckmäßige und Praktische berücksichtigt, aber auch der eine Gegenstand dem anderen gegenüber bevorzugt werden. Einzelheiten aus der Anatomie z. B. sind für Kinder wertlos, unendlich wichtiger erscheinen die Gesetze der Physiologie und die wesentlich daraus resultirenden der Gesundheitslehre. Bloßer Definitions- und Zahlenkram ist verderblicher Ballast; nur das aus dem vollen Menschenleben Herausgegriffene ist dem Kinde wirklich interessant, denn es befähigt den werdenden Menschen, seine Umgebung zu verstehen und sich praktisch darin zu bethätigen, sowie das sich von selber bietende Anschauungsmaterial zur Fortbildung zu benutzen. 2) Nur das darf aus den in Rede stehenden Wissensgebieten gelehrt werden, was anschaulich gemacht werden kann, möge die Veranschaulichung mittelst besonderer Lehrapparate oder auf Grundlage gewonnener und von den Kindern täglich neu zu machender Erfahrungen erfolgen. Ohne Anschauung ist aller Unterricht todt, ganz speciell muss es aber derjenige in solchen noch so wenig im Volke heimischen Wissenschaften sein. Vorgeführte Gesetze müssen an praktischen Beispielen aus dem Leben verdeutlicht, Technologisches muss durch eingehende Betrachtung der wirklichen Dinge erläutert und befestigt werden etc. Gerade deswegen erscheint das heute noch so beliebte Systematisiren im Volksschulunterrichte höchst verwerflich, denn es kostet viel edle Zeit, die weit besser verwendet werden könnte. 3) Dürfen nur soviel neue Stoffe in den Unterricht aufgenommen werden, als in Ruhe bewältigt werden können, wenn das Nothwendige gebürend durchgearbeitet und befestigt ist. Damit beschränkt sich der Kreis des Neuaufzunehmenden auf ein Minimum, für die meisten Schulen sogar derart, dass nur kleine Bruchstücke gelegentlich Berücksichtigung finden können. Nur wenn wertloser Stoff, welcher jetzt noch in großem Umfange tractirt wird, ausgeschieden werden kann, darf Neues an seine Stelle gesetzt werden. Eine Sichtung der Lehrstoffe nach dieser Richtung hin steht in der pädagogischen Presse noch aus. Unter allen



Digitized by Google

Umständen werden Religion, Sprache und Rechnen in der Volksschule Hauptlehrgegenstände bleiben; daran reihen sich die übrigen, jetzt in ganz Deutschland ziemlich gleichmäßig normirten, von denen wol kaum irgend einer den in Rede stehenden gegenüber als entbehrlich und weniger wichtig bezeichnet werden könnte. — Wirklich erziehend kann aber der Unterricht in den aus den fraglichen Fächern ausgehobenen Stoffen nur dann wirken, wenn 4) eine naturgemäße Verbindung dieser Stoffe mit den übrigen Unterrichtsgegenständen möglich ist, wenn er mit anderen Worten in den Dienst derselben tritt. Sobald jene Verbindung fehlt, tritt das betreffende neue Unterrichtsobject auf Kosten der übrigen selbstständig auf und sofort entsteht die Gefahr der Vernachlässigung des Notwendigeren. Sobald es sich nicht in den Dienst des Gesammtunterrichtes, namentlich des Sprachunterrichtes, stellt und verwandten Fächern unterordnet, ist dessen Streichung eine unabweisbare Nothwendigkeit.

Als Resultat unserer Betrachtungen dürfen wir jetzt hinstellen: Die Aufnahme neuer Lehrstoffe in den Lehrplan der Volksschulen ist eine Unmöglichkeit und führt, sobald man jene Stoffe als selbstständige Fächer behandeln will, zur Überbürdung des Lehrers und der Kinder. Einzelne Theile der empfohlenen Wissensgebiete haben jedoch einen hohen geistbildenden und praktischen Wert und dürften deshalb, wo Zeit und Verhältnisse dies gestatten, im organischen Anschlusse an verwandte Fächer und sich diesen unterordnend, Berücksichtigung verdienen; dann muss aber weniger wertvoller Stoff aus den betreffenden bereits allgemein eingeführten Fächern ausgeschieden werden, um die Gefahr einer Überbürdung und die daraus erwachsenden Übelstände zu vermeiden.

Nun noch einige Worte über die Bedeutung resp. Berechtigung einzelner Fächer und Fertigkeiten.

In erster Linie interessirt uns der vielbesprochene, vielgerühmte und ebensoviel geschmähte **Handfertigkeits-** oder **Arbeitsunterricht**, welcher von Schwärmern als das Lösungsmittel des socialen Problems, als die Universalmedicin gegen alle gesellschaftlichen Schäden angepriesen wird und in besonderen Schulwerkstätten gepflegt werden soll. Die eigentliche Heimat derselben haben wir in Schweden zu suchen, wo sie unter dem Namen Slöjskols bereits ziemlichen Eingang fanden; in Deutschland macht neuerdings ein dänischer Rittmeister a. D. Clausson-Kaas für die Idee der Arbeitsschulen Propaganda und hat

Digitized by Google

einen lebhaften Widerstreit der Meinungen hinsichtlich der von ihm vertretenen Sache hervorgerufen. Große Vereine, namentlich Handwerker-, Volksbildungs-Vereine, erklärten sich begeistert dafür, einzelne Behörden schlossen sich ihnen an, man rief abgeschlossene Lehrcurse ins Leben, welche theils nach den Ansichten des erwähnten Dänen eine ganze Reihe von technischen Fertigkeiten (Schreinern, Korbflechten, Drechseln etc. etc.) lehren, theils nur in einzelnen Fertigkeiten und Handwerken ausbilden wollten. Es lässt sich, Industriebezirke ausgenommen, nicht ableugnen, dass es unserer Jugend, namentlich auf dem Lande zur Winterszeit, meist an einer geregelten häuslichen Thätigkeit fehlt; denn mancherlei früher eifrig betriebene und gewinnbringende Beschäftigungen (z. B. das Spinnen) sind jetzt materiell geradezu wertlos. Infolge dieses Umstandes treiben sich die Kinder vielfach lärmend und Unfug verübend auf den Gassen umher, der Schule entwachsenes junges Volk sammelt sich am Wirtstische; dadurch entsteht Hang zum Müßiggange, Widerwille gegen angestrengte Arbeit; diesen Nachtheilen würde vorgebeugt, zugleich aber den Eltern eine oft sehr erwünschte Beihilfe für Erhaltung ihrer Familie geschafft, wenn man den Kindern die Möglichkeit gäbe, sich in einer gewinnbringenden praktischen Thätigkeit auszubilden und dieselbe während der freien Zeit auszuüben; deshalb müsse die Volksschule, meinen manche Lehrer, namentlich aber viele begeisterte Volksfreunde, jene erwünschte Möglichkeit gewähren. Zudem hofft man, die Wahrheit: „Handwerk hat goldenen Boden“ im Volke wieder mehr zum Bewusstsein zu bringen und den Kindern die Wahl des künftigen Berufes zu erleichtern, sie vor gefährlichen Missgriffen in dieser Beziehung bewahren zu können. Den wirklich humanen Bestrebungen von Clausson-Kaas lag aber in allererster Linie der Wunsch zu Grunde, die ländliche Bevölkerung gewisser Districte aus einem stumpfsinnigen Schnapstrinkerleben während des Winters herauszureißen, welches Bestreben seine Jünger dahin erweiterten, überhaupt den Gefahren des Müßigganges vorzubeugen. Nun lässt sich aber durchaus nicht leugnen, dass eine ganze Reihe anderer Unterrichtsfächer mit dem Handfertigkeitsunterrichte vollständig gleichwertig sind, und dass man ihnen folgerecht die Aufnahme in den Lehrplan der Volksschulen nicht versagen darf, wenn sie jenem Gegenstande gewährt wird. Dazu kommt noch, dass sich die Schule mit Übernahme der Verpflichtung, Werkstätten der gedachten Art einzurichten, in den Dienst vorwiegend materieller Interessen stellen und somit des idealen Charakters entkleiden würde, welcher ihr allein erfolgreiche Wirksamkeit verbürgen

Digitized by Google

kann. Eine vollständige Verrückung ihres seitherigen Schwerpunktes würde die Folge sein, sie würde mechanische Abrichtung erstreben, wo sie allgemein harmonische Geistesbildung bezwecken soll. Will sich die Schule nicht selber schwere Gefahren bereiten, so darf sie sich nicht willenlos den Launen des Zeitgeistes überlassen, da sie sonst niemals aus den Schwankungen und der Unruhe herauskommen würde, welche den Tod ihrer Erfolge bedeuten. Der Charakter ruhiger Stetigkeit ginge ihr verloren, Lärm und Rastlosigkeit würden ihre der stillen Sammlung geweihten Räume erfüllen, eine materialistische Richtung ihr Leben stören, vielleicht gar beherrschen. Unausbleiblich wäre damit eine Verringerung der Gesammtleistung infolge der unentschuldbaren Zersplitterung verknüpft, wie Vernachlässigung des Geistigen die Folge des materialistischen Getriebes sein müsste. Die ernste Arbeit, welche auch die Schulwerkstätte fordern muss, wenn sie keine nutzlose Tändelei treiben will, würde bald genug zeigen, dass sie keineswegs so unübertrefflich geeignet ist, Lust zur Arbeit zu erwecken, wie dies von ihren Verehrern behauptet wird. Sicher wäre auch die Entstehung des Hanges in den Schülern, sich mit Spielereien zu beschäftigen und in Äußerlichkeiten Wesen und Wert der Schule zu suchen, nicht zu vermeiden. Und wie wollte man in Schulwerkstätten Massenunterricht ertheilen, der gegenwärtig doch allgemein als alleinberechtigte Form im Volksschulunterrichte anerkannt ist, der z. B. im Handarbeitsunterrichte nach der Schallenfeldschen Methode mit trefflichstem Erfolge ausgenützt werden kann? Weder in den schwedischen Werkstätten, noch in den besonderen, neben der Schule bestehenden Cursen nach Clausson-Kaas'schem Muster würde dies möglich sein. Wie schwierig dürfte sich ferner die Angelegenheit der einstigen Berufswahl gestalten, wenn jedem Schüler hierin schon in der Schulwerkstätte vollständig freie Hand und beliebiges „Umsatteln" gestattet würde! Dazu kommt endlich noch, dass die ganze Angelegenheit nicht organisch aus dem Leben der Schule herausgewachsen ist, sondern künstlich in sie hineingetragen wurde, also als Unnatur bezeichnet werden muss. Der größte Übelstand wäre aber die nichtswürdige Abhängigkeit, in welche die Schule durch Werkstätten der beregten Art industriellen Unternehmern gegenüber gerathen würde, denen die Lieferung des erforderlichen Rohmaterials sowol, wie der Vertrieb der fertigen Waren zufallen müsste und die ganz naturgemäß einen maßgebenden Einfluss nach der jedesmaligen Lage des Geschäftsmarktes auf die Schule ausüben würden. — Wie die Schule selber, würde auch der Lehrer durch Einführung der Schulwerkstätten geschädigt werden,

Digitized by Google

sein Ansehen, das in gewissen Kreisen ohnehin gering ist, müsste empfindlich Schaden leiden; denn er vermöchte doch nur klägliches Stückwerk zu liefern, welches die Kritik aller Sachverständigen, den Spott der Nichtsachverständigen herausfordern würde. Die Leute vom Fach, welche in Clausson-Kaas'schen Cursen Unterricht in einzelnen Handwerken ertheilten, haben schon mehrfach ironisch bemerkt, es sei eigentlich doch recht unnütz, dass sie auf ihre Ausbildung so viel Zeit verwendet; durch Veranstaltungen dieser Art könne man ja in 4—6 Wochen fertig werden. Ferner dürfte der Lehrer in den Augen der Menge noch mehr zum Handwerker herabsinken, als dies ohnehin leider der Fall ist, wovon natürlich wieder Missachtung die Folge wäre, welche auch dem Gedeihen der Schule gewiss keinen Vorschub leistet. Endlich lüde sich der ohnehin übergenug belastete Lehrer eine drückende Bürde materieller, ihn von seinem eigentlichen Berufe abziehender Sorgen auf, deren lästiges Gefolge geistige wie körperliche Abspannung sein müssten. Die Lehrerkreise verhalten sich aus allen angeführten Gründen meist ablehnend in dieser Angelegenheit, größere Versammlungen haben sogar energisch dagegen Front gemacht, so der hessische Lehrerverein nach einem Referate von Ziepprecht-Cassel auf seiner Jahresversammlung am 2. October 1879; gleich bestimmt erklärte sich der Posener Provinziallehrerverein am 10. October desselben Jahres nach einem Vortrage von Gärtig-Posen in demselben Sinne. Corporationen, Gemeindevorstände etc. hingegen wirken unter Aufbietung aller nur erdenkbaren Mittel häufig nach der entgegengesetzten Richtung (so z. B. auf Anregung des Stadtrathes von Schenckendorff in Görlitz). Auf Grund vielfacher Petitionen entsandte der preußische Cultusminister von Puttkamer unter Führung der Geh. Räthe Dr. Schneider und Lüders eine Commission zur Besichtigung der in den skandinavischen Ländern bestehenden Schulen und Einrichtungen für den Unterricht in der Hausindustrie nach Dänemark, Norwegen und Schweden, um die erzielten Erfolge an Ort und Stelle zu prüfen. Der Rath Brandis beim katholischen Consistorium zu Osnabrück, ein Mitglied der obenerwähnten Commission, sprach sich nach seiner Rückkehr vor einer größeren Versammlung dahin aus, dass in ganz Dänemark keine Schule nach dem Clausson-Kaas'schen System bestehe, und dass außer Laubsägerei dort kaum eine eigentliche Hausindustrie betrieben werde. Die schwedische Arbeitsschule sei ganz selbstständig und habe namentlich durch die Göteborger Anstalt und die Abrahamsonsche Stiftung zu Nääs Bedeutung.

Digitized by Google

Taubstummenlehrer Thiemeyer, welcher an dem Cursus nach dem System Clausson-Kaas in Emden theilnahm, sowie Bürgermeister Brüning von dort berichteten, dass die Arbeiten der Theilnehmer über Nacht von „Heinzelmännchen", nämlich den unterrichtenden Meistern, fertig gemacht worden seien. Sehr begeistert sprach sich ein Augenzeuge der schwedischen Erfolge, Dr. Birch-Hirschfeld in Dresden, für die Arbeitsschulen aus, betonte aber ganz richtig, dass die Eigenthümlichkeiten Schwedens (lange Winter, dünne Bevölkerung, wenig entwickelte Industrie) die Entwickelung des Arbeitsunterrichtes wesentlich begünstigten. Im preußischen Abgeordnetenhause erstattete der vom Cultusminister beauftragte Commissar Geh. Oberregierungsrath Dr. Schneider auf ergangene Anfrage Bericht über den Erfolg seiner Sendung. In Dänemark besteht danach gar keine Verbindung der Hausfleißbestrebungen mit der Volksschule; sie gehen theils von Privaten aus, theils werden sie von einem besonderen Vereine, dem Husflidselskab, gepflegt. Die Regierung verhält sich zuwartend; die Gemeinden sowol, wie die Seminardirectionen verhalten sich ablehnend. Die erzielten Erfolge führten eine vollständige Enttäuschung der hochgespannten Erwartungen herbei. In Schweden steht die Angelegenheit günstiger; dort widmen ihr Behörden, Zeitschriften etc. großes Interesse. In Göteborg bleiben die Kleinschulen, für Kinder von 7—9 Jahren, die Abendschulen für Kinder vom 13. Lebensjahre ab, sowie die Mittelschulen für die Hausfleißbestrebungen außer Betracht. Mit dem Eintritt in die Volksschule werden die Knaben, welche Malen, Holzarbeiten, Strohflechten, Papparbeiten, Schlosserei und Schmieden erlernen, auch für den Slöjd schulpflichtig. Sie werden alle cursorisch durch alle Handwerke geführt, dann dürfen sie ein bestimmtes wählen. Arbeitslust und regelmäßiger Schulbesuch sind entschieden vorhanden; Subsellien, Schulgeräthe etc. waren sämmtlich von ihnen selbst gearbeitet. In Nääs hat ein Herr Abrahamson mit seinem Neffen Salomonson eine Reihe von Häusern hergegeben und darin auf eigene Kosten ein Slöjdseminar hergerichtet, worin 16 junge Männer in einjährigem Cursus als Slöjdlehrer ausgebildet werden. Dieselben bekommen vollständigen Unterricht in der Pädagogik, Methodik, den gewöhnlichen Unterrichtsgegenständen der Volksschule und namentlich vortrefflichen Zeichenunterricht, auf dessen Basis Handarbeit gelehrt wird; grundsätzlich beschäftigt man sich bisher nur mit Holzarbeit (Tischlerei und Drechseln); Hauptgrundsatz ist, die Kinder dahin zu führen, dass sie gute, saubere Arbeit machen, die Erwerbsfähigkeit steht erst in zweiter Linie. In

Digitized by Google

eigenen mit dem Seminare verbundenen Übungsschulen lernen die Kinder Handfertigkeit und bekommen zugleich Schulunterricht. Für Volksschullehrer ist ein kürzerer, vierwöchentlicher Cursus eingeführt, in welchem die bereits im Schuldienst angestellten Zöglinge 35—50 einfache Haushaltungsgegenstände fertigen lernen. Da Schüler- und Stundenzahl in den schwedischen Schulen weit geringer ist als in Deutschland, sollen die Lehrer später den Versuch machen, die Kinder in den freien Stunden in Handarbeiten zu unterrichten. Dr. Schneider schließt: „Wie verschieden aber auch unsere Eindrücke waren, überall haben wir bei Lehrern und Kindern die Lust an der Sache gefunden. Über alles haben wir uns aber überzeugt, dass man in Schweden selbst zur Zeit noch auf dem Boden des Experiments steht, dass man feste, sichere Erfolge noch nicht hat, dass man auch in der Wahl zwischen dem materiellen und formellen Lehrzweck noch nicht zur vollen Klarheit gekommen ist, und dass man noch nicht genau zu bestimmen weiß, wie man den Bestrebungen eine feste Gestalt zu geben hat. Wenn die Seminare die Aufnahme in ihren Lehrplan wünschen, so darf ich daran erinnern, dass das Seminar in Schweden einen vierjährigen Cursus und darauf verzichtet hat, Organisten auszubilden. Wenn wir uns nun fragen: Was können wir in der Sache thun? so ist die erste Antwort, die man allerdings auch anderwärts gegeben hat: Das eine steht fest, zu einem obligatorischen Lehrgegenstand kann man die Sache bei uns nicht machen. Wie wolwollend man sich der Sache gegenüber auch verhält, so dürfen wir nicht vergessen, dass wir von den Anforderungen, die wir an die Volksschule in unserer Nation bis jetzt gestellt haben, nicht nachlassen dürfen. In keinem Falle dürfen wir zugeben, dass dem Religionsunterrichte, dem Unterrichte in der vaterländischen Geschichte, der Einführung der Kinder in die Muttersprache, kurz, der Lehr- und Lernarbeit, durch welche die Schule unsere Kinder jetzt für ihren Eintritt in das Leben befähigt, Zeit gekürzt werde. Das geht nicht, und ich glaube, wir dürfen den Ersatz für das, was wir aufgeben, von der Einrichtung nicht erwarten. Andererseits aber glaube ich allerdings, dass die Sache möglich und ausführbar ist, dass sie, allerdings in einem von unserem Vaterlande wesentlich verschiedenen Lande, feste Gestalt gewinnt, dass sie, richtig betrieben, die allgemeine Bildung fördern kann, und dass sie Seiten hat, mit welchen man sich befreunden muss, so dass freiwillig von Privaten oder Gemeinden gemachte Versuche nicht nur eine entschieden wolwollende Beachtung, sondern vielleicht auch eine Förderung seitens der Unterrichtsverwaltung werden erwarten dürfen, dass aller Grund

Digitized by Google

dazu vorliegt, dieser Bewegung in den Nachbarstaaten eine stetige und aufmerksame Theilnahme zu bewahren."

Dass die wichtigsten Punkte der Anthropologie und Gesundheitslehre im Volksschulunterrichte möglichste Berücksichtigung verdienen, erscheint wol kaum einem einsichtsvollen Pädagogen noch fraglich. Nach Goethe's Ausspruch ist das Wichtigste für den Menschen der Mensch; Leib und Seele bedingen aber ihr Wolbefinden gegenseitig und damit die gesunde Haltung des gesammten Organismus, weshalb natürlich das körperliche Leben die sorgsamste Beachtung und Pflege von Seiten aller Erzieher erfordert. Die Agitation der Ärzte auf Einführung des gedachten Unterrichtes wurde von Vernunft und Erfahrung so nachdrücklich unterstützt, dass diesem Fache allerorten bereits ein, wenngleich vielfach noch recht bescheidenes Plätzchen gestattet ist. Dass der Unterricht in Anthropologie und Gesundheitslehre nicht, wie eifrige Fachmänner einseitig verlangen, vollständig unabhängig und in beträchtlichem Umfange gegeben werden kann, ergibt sich aus den gesammten Verhältnissen unserer Volksschule; auch erscheint eine derartige Gestaltung weit weniger wichtig, als die Einrichtung geeigneter Veranstaltungen, durch welche die Eltern eingehender mit dem einflussreichen Gegenstande bekannt gemacht werden. Der in Rede stehende Unterrichtsgegenstand lehnt sich vielmehr naturgemäß an die Naturgeschichte, zum Theil auch an die Physik (Gesetze der Capillarität, der Endosmose etc.) an; aus dem erstgenannten Gebiete kann eine Masse wertlosen, ziemlich allgemein tractirten Stoffes (namentlich über die niederen Thierformen, über nutzlose Unkräuter, über abstracte mineralogische Dinge) ohne Nachtheil weggelassen, alle Kümmelspalterei, zahlloser Definitionskram kann unbedenklich über Bord geworfen werden. Wer sich für Specialfächer besonders interessirt, wird im späteren Leben durch Vereine, Bibliotheken etc. reichlich Gelegenheit zur Erweiterung seiner Kenntnisse finden. In dem ausgewählten anthropologischen Material muss wieder das Wichtigste und Nothwendigste besonders betont werden, da ja hauptsächlich praktische Rücksichten die Einführung des neuen Lehrgegenstandes empfehlen. Daher kann der anatomische Theil unbedenklich auf den knappsten Umfang beschränkt werden; es ist in der That ziemlich gleichgültig, ob die Kinder die sämmtlichen Kopfknochen, die doch nur wegen des darunter liegenden Gehirnes wichtig sind, kennen oder nicht; und wieviel Zeit, wieviel Mühe verwenden manche Lehrer auf solche nutzlose Details, in denen sie stecken bleiben, so dass die unendlich wichtigere Physiologie und die damit verknüpfte

Digitized by Google

Gesundheitslehre schließlich recht knapp wegkommen! Der Lehrer hat sich gleichermaßen davor zu hüten, dass er zu viel Stoff gibt, denselben künstlich aufbauscht, um sich und seinem Unterrichte ein rechtes Ansehen zu geben, dass er sich nicht lächerlich macht, namentlich in den Augen der Fachleute, dass er nicht etwa den Arzt ersetzen will, den er nur unterstützen soll. Seine Hauptaufgabe ist, den Kindern zu zeigen, dass man durch geregelte, vernünftige Lebensweise Krankheiten vorbeugen und das Wolbefinden des Körpers erhalten kann. Unter allen Umständen aber bleibe der Unterricht in Anthropologie und Gesundheitslehre ein Haupttheil des naturgeschichtlichen, welchem er auch darin seinem ganzen Wesen nach innig verwandt ist, dass er am besten unter Zuhilfenahme von Modellen und Präparaten ertheilt werden kann, während Abbildungen nur in zweiter Linie (namentlich bei Zusammenstellungen und Repetitionen) Wert haben.

Die **Rechtskunde** als Lehrgegenstand in der Volksschule soll den künftigen Staatsbürger über seine hauptsächlichsten Rechte und Pflichten im Staatsorganismus aufklären. Unseren gegenwärtigen inneren politischen Verhältnissen Rechnung tragend, hat man namentlich die Elemente des Verfassungs- und Verwaltungsrechtes in die Lehrpläne, und zwar überwiegend in diejenigen der Fortbildungsschulen, aufgenommen; ob andere Rechtsgebiete nicht dieselbe Bedeutung haben und nicht mindestens gleichwichtig sind, mögen Juristen von Fach beantworten. Rechtskenntnisse sind für jeden Staatsbürger heutzutage äußerst wertvoll, weil sowol das Gedeihen der Gesammtheit, wie das Wol des Einzelnen durch sie gefördert werden kann, auch lässt sich das ethische Moment in ihnen für den formalen Unterricht trefflich verwerten; Gegenstand des Volksschulunterrichtes kann die Rechtskunde aber theils aus den früher für andere Gebiete angegebenen Gründen, theils wegen der Schwierigkeit des Stoffes nicht werden. In der Fortbildungsschule dagegen darf dieser Gegenstand einen eigenen Platz beanspruchen, zumal hier die größere geistige Reife der Schüler und namentlich die allmählich in der Berührung mit dem praktischen Leben gesammelten Erfahrungen dem Lehrer die Arbeit bedeutend erleichtern. Von der **Volkswirtschaftslehre** gilt dasselbe.

**Warenkunde** und **Technologie** als ihrem Wesen nach dem Volksschulunterrichte vollständig fremde Dinge, welche rein materiellen Interessen dienen, müssen entschieden zurückgewiesen werden, mögen aber gelegentlich da und dort in passender Weise berührt werden (Verfälschung der wichtigsten Lebensmittel, Darstellung besonders

Digitized by Google

wichtiger Producte, z. B. der Flachsfaser etc.); doch darf der Lehrer hierin nie zu weit gehen. Vortrefflich eignen sich Stoffe dieser Art zu stilistischen Bearbeitungen.

**Gartenbau-, Haus- und Landwirtschaft** haben einen hohen Allgemeinwert, und der Unterricht darin vermag das Wol der Gesammtheit wie des Einzelnen nicht allein in materieller Hinsicht zu fördern, sondern auch das häusliche Behagen zu erhöhen, den Familiensinn zu kräftigen, den Trieb zum ehrlichen Erwerb zu stärken und die Freude über nützliche Bethätigung für das Wol anderer im ausgedehntesten Maße zu verleihen. Er übt daher neben der äußerlichen auch eine sittliche Wirkung, eine Fülle wolthätiger Folgen kann durch ihn Gemeingut werden. Aber auch für sie bleibt der Schule kein Raum, auch sie können nur gelegentlich, nur flüchtig berührt werden; ein eigentlicher stufenmäßiger Unterricht würde wertvolle Zeit auf Kosten anderer wichtigerer Fächer fortnehmen, von der eigentlichen Schularbeit abziehen. Verführerisch ist der Betrieb dieser Wissenschaften in der Schule ohne Frage, der materielle Zug der Zeit begünstigt ihn, das Interesse der Eltern und Behörden kommt ihm entgegen, obwol er dem Wesen der Volksschule fremd ist. Aber Nebendinge eignen sich am besten zu pädagogischen Flunkereien, welche die Aufmerksamkeit der Interessenten von der Hauptsache ablenken. was in nicht seltenen Fällen Absicht und Wunsch der solchen Humbug Treibenden sein mag. Höchstens darf die Schule besondere Theilnahme durch gelegentliche Anregung für jene Wissens- und Arbeitsgebiete wecken, z. B. ihre Zöglinge in den Pausen zur Pflege eines Schulgartens, einer Baumschule anleiten, für einen eigentlichen Unterricht hat die Volksschule bei der ohnehin bereits vorhandenen bedeutenden Belastung mit Lehrstoff absolut keine Zeit, denn sobald das Lernmaterial nicht weise beschränkt wird, ist die Überbürdung ohnehin factisch bereits vorhanden. Im Lehrplan der Fortbildungsschulen dagegen dürften die gedachten Fächer, namentlich in gewissen Gegenden, weit eher Aufnahme verdienen.

Specielle Waffen-, Exercier- und Schießübungen gehören durchaus nicht in die Volksschule, die eine Stätte des Friedens sein soll; derartige Versuche sind Spielereien ohne militärischen Wert. Wie thöricht, wenn die städtische Behörde in Paris die dortige Schuljugend in Bataillone von je 600 Köpfen mit 4 Compagnien eintheilt, dieselben mit Gewehr, Gürtel, Säbelbajonnett, wollener Bluse, dunklen Hosen und einem Barett ausstattet, wobei vorläufig allerdings nur die 11—13jährigen Knaben berücksichtigt werden. Wir

Digitized by Google

dürfen uns wundern, dass die französischen Schulmänner nicht einmüthig gegen diesen Schwindel Front machen, welchen man in Deutschland, namentlich in militärischen Kreisen, doch nur belächelt. „Was wird die Schule noch alles leisten sollen und leider! auch wollen!“ ruft die „Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung“ bei Besprechung der Parade des von Dr. Wehrmann, Lehrer der lateinischen Hauptschule der Francke'schen Stiftung in Halle, gebildeten Schülerbataillons aus.

Je klarer die Volksschule ihre Aufgabe, die allgemeine Menschenbildung, erkennt, je treuer sie ihrem eigentlichen Berufe nachkommt, desto mächtiger und nachhaltiger vermag dieselbe ins Leben einzugreifen. Man mache zum Beweise der Unmöglichkeit immerhin den Versuch, neue Unterrichtsgegenstände in ihren Lehrplan einzufügen; der Erfolg wird zeigen, dass man sich gefährlichen Illusionen hingab. Die Lehrer machen sich verdienter, wenn sie passende häusliche Beschäftigungen der Kinder einbürgern, einen guten Real- und ganz besonders einen guten Schreib- und Zeichenunterricht ertheilen, wenn sie sich redlich bemühen, die Fortbildungsschulen lebensfähig zu machen, als wenn sie phantastischen Idolen nachjagen und ihr Heiligthum durch weltliches Getriebe und materialistische Bestrebungen selbst entweihen!

Digitized by Google

## Sprachunterricht.

*Von Frau S. Kroh-Breslau.*

„Nicht die Leier Amphions hat Städte errichtet;
Keine Zauberruthe hat Wüsten in Gärten verwandelt.
Die Sprache hat es gethan, Sie,
Die große Gesellerin der Menschen."
Herder.

Es werde Licht! sprach Gott der Allmächtige. Und es ward Licht! Ohne Sprache wäre kein Licht, kein Glück; nicht Macht, noch Herrlichkeit. Ohne Sprache würde das Dasein aller Reize bar sein — das Leben nicht des Lebens wert.

Aber — was ist denn die Sprache?

Die Antwort auf diese Frage würde wol sehr verschieden ausfallen, je nach Beruf und Ansicht der Einzelnen. Dem Feldherrn wäre die Sprache das Mittel zum Commandiren; dem Geistlichen zum Predigen; dem Arzte, Verordnungen und Verhaltungsregeln zu geben.

Was uns betrifft, so halten wir die Wahrheit für eine einige, untheilbare, die unabhängig von Sonderinteressen, auf alle Fälle anwendbar sein muss. Und so würden wir sagen:

Die Sprache ist das unmittelbare Herausleben des Ichs, des eigensten Seins des Menschen; sie ist die Krystallisation oder vielmehr das Echo seiner Innenwelt — die erste Vertreterin der redenden Kunst.

Während die bildenden Künste ohne Kunstmittel (die Malerei ohne Farben und Palette; die Bau- und Bildhauerkunst ohne Meißel und Gestein) unausführbar sind, — entströmt die Sprache der menschlichen Seele frei und unabhängig, und lässt, wie der durch Verbrennung sich verflüchtende Diamant, nur die Erinnerung an größere oder geringere Schönheit zurück.

Diese Schönheit ist in der Regel ein treues Gepräge von der Bildungsstufe und dem Charakter des Sprechenden; denn ebenso verschieden wie die Charaktere müssen auch nothwendig die Ausdrucksweisen der Individuen sein. Daher können wir bei einiger Beobachtung leicht wahrnehmen, dass jeder seine eigene Sprache redet, und dass die edle Sprache in innigem Zusammenhange mit veredeltem Gemüthe steht. Da aber jede Veredlung in der Liebe wurzelt, so wäre das sicherste Mittel zur Erwerbung einer menschenwürdigen

Digitized by Google

Sprache die Befolgung des höchsten und ältesten Gebotes: Liebe deinen Nächsten wie dich selbst.

Wer irgendwie an der Richtigkeit dieser Behauptung zweifeln sollte, der könnte die Bestätigung derselben vielfach in den Annalen der Menschen- und Völkerkunde finden. Oder was sonst, wenn nicht Nächsten- und Vaterlandsliebe hätte wol zu allen Zeiten und in allen Landen jene begeisternden Reden veranlasst, die todesmuthige Freiheitskämpfer schufen und schlichte Bürger und Bauern in Heldensöhne umwandelten? — Wir erinnern hier nur an die Reden eines Demosthenes, Cicero, Mirabeau, Beaconsfield und der großen, noch jetzt lebenden Patrioten ganz Europas. — Indes dürfen wir ja gar nicht so weit gehen! Um zu erkennen, dass die hochherzige Idee nur durch das entsprechende Wort verkörpert werden kann, genügt es, irgend ein classisches Werk aufzuschlagen. Beispielsweise wollen wir Lessings Nathan, Schillers Don Carlos, Goethes Iphigenia und seinen Tasso erwähnen.

Wer jedoch trotzdem noch glauben könnte, auch Heuchler und Lügner seien der schönen Sprache fähig, der werfe einen Blick in den „Faust".

In diesem Universalwerk spricht Goethe seine Meinung über die Sprache unzweideutig aus, indem er Helenen die Worte in den Mund legt (Thl. II. S. 357):

„Ich wünschte Unterricht, warum die Rede
Des Manns mir seltsam klang, seltsam und freundlich:
Ein Ton scheint sich dem andern zu bequemen,
Und hat Ein Wort zum Ohre sich gesellt,
Ein andres kommt, dem ersten liebzukosen."

„So sage denn, wie sprech' ich auch so schön?"
Und Faust: „Das ist gar leicht, es muss vom Herzen gehn."

Denselben Gedanken, wenn auch anders ausgedrückt, finden wir bereits im ersten Theile des „Faust", Dialog mit Wagner.

Faust. „Wenn ihr's nicht fühlt, ihr werdet's nicht erjagen,
Wenn es nicht aus der Seele dringt,
Und mit urkräftigem Behagen
Die Herzen aller Hörer zwingt."

Und dann:

„Doch werdet ihr nie Herz zu Herzen schaffen,
Wenn es euch nicht von Herzen geht."

Ferner S. 26:

„Das Pergament, ist das der heil'ge Bronnen,
Woraus ein Trunk den Durst auf ewig stillt?
Erquickung hast du nicht gewonnen,
Wenn sie dir nicht aus eigner Seele quillt."

Deutlicher, wahrlich, konnte unser großer Dichter seine innerste Überzeugung nicht aussprechen. Und dennoch — Jacotot sagt: Niemand ist mehr blind, als der, welcher nicht sehen will; — dennoch ertheilen wir immer noch den Sprachunterricht aus der Grammatik, dem Knochengerüst der Sprache.

Aber, wenn nicht in hergebrachter Weise, wie sonst? So hört denn, meine Verehrten, alle, die Ihr die Größe unsers Wolthäters, die Größe Pestalozzis anerkennt. Ihr wisset, dass der unsterbliche Kinderfreund die Erziehung

Digitized by Google

der unschuldigen Wesen in die Hände der Mutter gelegt wissen wollte. Ohne Zweifel ging er von der Ansicht aus, dass die Mutterliebe ebenso unersetzlich, wie unvergleichlich sei.

Möge es mir hier gestattet sein, das Wort eines der treuesten Anhänger Pestalozzis einzuschalten. Unser hochverehrter Christian Gottlieb Scholz pflegte zu sagen: Wenn man ein Mutterherz verbrennen und die Asche in den großen Ocean werfen würde, so könnte man dennoch sicher sein, dass, ungeachtet der Fluten des Weltmeeres, die einzelnen Theilchen sich wieder zu einem Ganzen zusammenfinden würden.

Pestalozzi war ein tiefer Kenner des menschlichen Herzens; er hatte die Menschennatur beobachtet; ihre geheimen Regungen belauscht. Sein Streben bestand vornehmlich darin, den Menschen zum Menschen zu erziehen; zu einem Wesen mit menschlichem Denken, Empfinden und Handeln. Er hat das Verfahren der Mutter als erste Sprachlehrerin, weil naturgemäß, gebilligt und anerkannt, dass ein Kind in den drei ersten Lebensjahren erstaunlich, unendlich viel lernt.

Eine junge Frau, ihren Säugling im Arm, promenirt im Garten oder in einem Zimmer, das Ordnung und Zufriedenheit athmet. — Vor jedem Gegenstande bleibt sie einige Zeit stehen und nennt alle mit Namen. Dasselbe Manöver wiederholt sie immer und immer wieder mit unerschöpflicher und unermüdlicher Geduld und Ausdauer. Das Kind jauchzt und jubelt; es zappelt vor Freude und streckt die kleinen Händchen mit Verständnis entgegen. — Aber — obschon seine Sprachorgane alle normal gebildet sind, vermag es nur unarticulirte Laute hervorzubringen. Doch die Liebe der Mutter, die fortwirkt und Wolthaten spendet wie die Strahlen der alles belebenden Sonne, erwärmt allmählich das kindliche Herz und entzündet den darin schlummernden göttlichen Funken. Die zarte Blüte der Kindesliebe erschließt sich. Das Auge des geliebten Wesens wird lebendig: es sieht. Die Zunge löst sich, und die über alles beglückenden Laute: Mama, Papa, ertönen von den rosigen Lippen. — Von Tage zu Tage spricht das Kind mehr; es macht im Sprechen Riesenfortschritte. Und wenn es in dieser Zeit richtig geleitet und gehütet wird, dann erzieht es sich, sozusagen, wie von selbst. — — Die sorgsame Mutter führt ihr Kind soviel als möglich ins Freie. Dort lenkt sie seine Aufmerksamkeit auf die duftende Rose, die in voller Üppigkeit prangt; auf den hohen Baum, dessen Schatten sich weithin über die sonnige Ebene breiten, auf den königlichen Schwan, der mit Majestät, doch mild und sanft über die schimmernde Wasserfläche dahingleitet. Alles dient ihr, den Sinn des Kindes für die Reize der schönen Natur empfänglich zu machen: hier eine muntere Vogelschar, die bunte Käferwelt, eine Raupe, eine Schnecke; ja, selbst ein Thautropfen, in welchem das Bild der Sonne sich wiederspiegelt. Jeder einzelne Naturgegenstand wird ihr zum Mittel, das Gemüth des Kindes zu beleben, und es mit ehrfurchtsvoller Liebe zum höchsten Wesen zu erfüllen, durch dessen Willen alle jene harmonischen Gebilde entstanden sind.

Als Pestalozzianern genügt es uns nicht, blos Notiz davon zu nehmen, wie eine Mutter den ersten Sprachunterricht ertheilt; wir müssen auch zu erforschen suchen, warum so, und nicht anders. Dass ihre Methode eine leicht fassliche, naturgemäße ist, wird niemand in Abrede stellen. Ja, man wird

Digitized by Google

sogar zugestehen müssen, dass die Mutter seit Menschengedenken praktisch ausgeführt, was die großen Philosophen als Theorie aufgestellt haben.

In Anbetracht der praktischen Art der Mutter entsteht die Frage: Wie würde sie wol verfahren, um Kindern im schulpflichtigen Alter eine richtige Anschauung z. B. von der Bedeutung der Wörter und deren Eintheilung in Classen zu geben?

Sie würde wahrscheinlich damit beginnen, zu sagen: Nenne mir die Namen deiner Brüder.

„Fritz, Carl, Joseph."

Schreibe diese Namen nieder. Gut! die Namen, die du hier aufgeschrieben, sind also Menschen- oder Personennamen. — Jetzt schreibe mir die Namen einiger Sachen, die du hier im Zimmer siehst, auf.

„Schrank, Tisch, Buch."

Dies sind also Namen für Sachen oder Sachnamen. Personennamen wie Sachnamen nehmen in der Sprache als Wörter die erste Stelle ein und heißen deshalb Hauptwörter. — Und nun betrachte deine Brüder genauer, und auch die Sachen, die du eben genannt hast. Sage mir, welche besondere Merkmale du an ihnen wahrnimmst. Welcher von deinen Brüdern ist groß, welcher klein?

„Fritz ist groß, und Carl ist klein."

Was bemerkst du an Joseph?

„Joseph ist schwächlich."

Schreibe, was wir hier besprochen, auf und unterstreiche die Wörter: groß, klein, schwächlich. Wie aber ist der Schrank?

„Der ist hoch."

Und der Tisch?

„Der Tisch ist rund."

Und das Buch?

„Das Buch ist viereckig."

Schreibe dies auf, und unterstreiche die Wörter: hoch, rund, viereckig. — Nun, siehst du, die Wörter, die du hier unterstrichen, bezeichnen die Eigenschaften der Sachen, wie die Wörter groß, klein, schwächlich Eigenschaften von Personen. Und deshalb heißen sie Eigenschaftswörter.

Jetzt sage mir, was deine Brüder thun.

„Fritz schreibt, Carl liest, und Joseph spielt."

Schreibe das auf, und unterstreiche die Wörter: schreibt, liest, spielt. Da diese Wörter zur Bezeichnung von Thätigkeiten dienen, so werden sie Thätigkeitswörter genannt. Ferner wünsche ich zu wissen, welcher von deinen Brüdern steht, welcher sitzt, und welcher weder steht noch sitzt.

„Fritz steht, Carl sitzt, Joseph geht fort."

Schreibe das auf, und unterstreiche die Wörter: steht, sitzt, geht. Diese Wörter, die einen Zustand ausdrücken, werden Zustandswörter genannt. — Da nun durch Thätigkeits- und Zustandswörter nicht nur Thätigkeit und Zustand, sondern auch die Zeit bezeichnet wird, in welcher etwas geschieht oder stattfindet, so werden sie Zeitwörter genannt. Wenn wir z. B. sagen: er schreibt, liest, spielt oder steht, sitzt, geht, so bezeichnen wir damit, dass dies sich eben jetzt, in der gegenwärtigen Zeit zuträgt. Um die Vergangenheit auszudrücken, wür-



Digitized by Google

den wir sagen: er schrieb, las, spielte, er stand, saß, ging; um die zukünftige Zeit zu bezeichnen: er wird schreiben, wird lesen, wird spielen. — — — Was verstehen wir also unter Hauptwörtern?

„Diejenigen Wörter, die zur Bezeichnung von Personen oder Sachen dienen."

Was verstehen wir unter Eigenschaftswörtern?

„Diejenigen, welche zur Bezeichnung von Eigenschaften angewendet werden."

Und was verstehen wir unter Zeitwörtern?

„Solche, welche entweder die Zeit und die Thätigkeit einer Person bezeichnen, oder die Zeit nnd den Zustand, in welchem sich eine Person oder Sache befindet."

Die Mutter wiederholt mit dem Kinde das einmal Erlernte mit derselben unerschöpflichen Geduld wie früher mit dem Säugling. Sie wiederholt fortwährend, bei jeder Gelegenheit, bis sie überzeugt sein kann, dass ihr Liebling klare Begriffe von Personen und Sachen, von Eigenschaften, Thätigkeiten und Zuständen hat; denn dann ist sie anch sicher, dass er die drei verschiedenen Arten von Begriffswörtern richtig anznwenden wissen wird. — In ähnlicher Weise werden die Beziehnngswörter durchgenommen. So lernt das Kind allmählich; aber was es einmal lernt, fürs ganze Leben. —

Wenn es sich nm die deutsche Sprache handelt, dann allerdings sind die Übungen im Decliniren unerlässlich. Aber, sobald die Mutter den Unterricht im Französischen beginnt, wird sie sich hüten, ihn durch Declination zu erschweren, zumal eine solche in jener Sprache doch garnicht existirt. In Bezug anf die Wortclassen fügt sie den deutschen Benennungen die französischen bei: sie sucht dem Kinde einen klaren Überblick über das Wesen und die Bedentung des Verb zu geben, wie über die Conjugation desselben, die sie dann tüchtig üben lässt. — Während dieser Zeit ist sie aber auch für sich selbst nicht unthätig geblieben. Sie ist Autodidakt. Manches Lehrbuch nimmt sie durch, um ihrem geliebten Kinde das Lernen zu vereinfachen und zu erleichtern.

In den Grammatiken von Noël und Chapsal, Ploetz, Mätzner findet sie manchen schätzenswerten Aufschluss in Bezng auf Formen- und Satzlehre, während sie sich durch Lesaint's Traité de la prononciation française Klarheit über die Aussprache verschafft, durch Barbieux' Antibarbarus über veraltete und ungeeignete Ausdrücke. Endlich bleibt ihr auch Wailly's Wörterbuch nicht fremd. Die darin enthaltenen Conjugationsübungen erscheinen ihr als eine Erleichterung des Unterrichts, da der berühmte Lexikograph elf Grundverben annimmt, nach denen alle übrigen conjngirt werden, wodurch die Zahl der unregelmäßigen auf ein Minimum zusammenschmilzt. — Die Mntter übt mit dem Kinde die Verben, lehrt es die abgeleiteten Zeiten aus den Stammzeiten selbst bilden, nnd fügt dem abzuwandelnden Verb nach und nach erst ein Regime, allmählich mehrere bei. — Das Kind erlangt durch diese Übungen nicht nur die wünschenswerte Zungenfertigkeit; es erlernt auch spielend die Bildung der Sätze, und die vom Dentschen abweichende Wortstellung. Im stetigen Fortschreiten werden zwei Verben auf einmal, demnach Hanpt- und beigeordnete Sätze, oder Haupt- und untergeordnete Sätze miteinander geübt, wobei das Kind die Indicatif- wie Subjonctifregeln praktisch erlernt, und zugleich für die Bedeutung der verschiedenen Wortclassen das nöthige Verständnis erlangt.

Da die Mutter mit ihrem Kinde nicht nur die bejahende, sondern auch

Digitized by Google

die verneinende und fragende Form der Verben übt, so ist es ihr leicht, von der Conjugation auf die Conversation überzugehen. Das Kind, das sich in der fremden Sprache auszudrücken vermag, wird durch die Freude darüber zu neuem Fleiß ermuthigt. — Sobald es aber hinlänglich die Regeln praktisch geübt hat, gibt ihm die Mutter auch eine Grammatik in die Hand. Was darin steht, prägt sich das Kind mit Leichtigkeit ein, da ihm fast alles bereits aus den Übungen bekannt ist. Die Mutter ist unermüdlich im Wiederholen mit dem geliebten Wesen, und sucht sich durch Fragen zu überzeugen, dass Klarheit in dem kleinen Köpfchen vorhanden sei. Sodann muss sich das Kind im Analysiren der Sätze, Satztheile und Wörter schriftlich und mündlich üben. —

Wir sehen also, dass das mütterliche Verfahren nicht zu verachten wäre. Im Classenunterrichte wird es freilich nur sehr beschränkt ausführbar sein. Einen viel ausgedehnteren Gebrauch können aber Privatlehrer von demselben machen. Diesen steht die Macht und unbegrenzte Freiheit der Individualisirung zur Seite, und ihnen glauben wir zurufen zu dürfen: Prüfet Alles! das Beste behaltet!



Digitized by Google

## Bemerkungen zu einer pädagogischen Psychologie.

*Von Dr. **Friedrich Dittes.***

Unser „Literaturblatt“ hat leider nicht genug Raum, um alle Anforderungen an dasselbe befriedigen zu können. Wenn wir auch auf die Besprechung unbedeutender Artikel des Büchermarktes gern verzichten, so bleibt doch noch immer eine kaum zu bewältigende Menge neuer Schriften übrig, von denen wir unseren Lesern Nachricht geben möchten. Und da wir hierbei nicht mit der vielfach üblichen Flüchtigkeit und Oberflächlichkeit verfahren wollen, so fühlen wir nur zu oft die Unzulänglichkeit des für die literarische Revue uns zu Gebote stehenden Raumes. Unsere Leser werden es daher nicht missbilligen, wenn wir für diesen Zweck dann und wann das „Pædagogium“ selbst in Anspruch nehmen, zumal wo es sich um Bücher handelt, welche sich mit besonders wichtigen Gegenständen beschäftigen und eine ausführliche Recension erheischen. Ein solcher Fall ist es auch, welcher uns veranlasst, die folgende Anzeige und Besprechung an dieser Stelle erscheinen zu lassen.

> Psychologie als Grundwissenschaft der Pädagogik. Ein Lehrbuch für Seminaristen, Studirende und Lehrer von Max Jahn. Leipzig 1883, Frohberg. 157 S. 2 Mark.

Die Psychologie als Leitstern der Pädagogik soll nach Ansicht des Verfassers eine doppelte Aufgabe lösen. „Zunächst hat sie, durch hinreichende Erfahrung unterstützt, den Erzieher über die wirkliche Natur und Beschaffenheit des Zöglings aufzuklären und an einer genügenden Anzahl von Beispielen alles vorzuführen, was im Kinde ohne besondere Erziehungseinflüsse emporwächst. Sodann aber muss sie zeigen, wie das natürlich Gegebene zu benutzen sei, um diejenigen Inhalte und Formen des Seelenlebens entstehen zu lassen, welche den Menschen über jenes Erste, blos Naturwüchsige, erheben und ihn vervollkommnen. In letzterer Hinsicht ist es besonders wichtig, dass der Pädagog die Bedingungen genau kennt, unter denen es dem Zögling möglich wird, zu diesem vollkommneren Bewusstsein fortzuschreiten.“

Gegen diese Grundsätze lässt sich kaum eine begründete Einwendung erheben, und auch die Durchführung derselben, wie sie in dem vorliegenden Buche niedergelegt ist, verdient im Ganzen alle Anerkennung. Verfasser hat den ganzen Reichthum des menschlichen Seelenlebens übersichtlich vorgeführt und allenthalben die pädagogischen Beziehungen der psychischen Vorgänge und Gebilde aufgedeckt, dabei einen genetisch entwickelnden, leicht fasslichen Vor-

Digitized by Google

trag eingehalten und, dem propädeutischen Zwecke seines Buches entsprechend, die idealen Ziele aller menschlichen Entwickelung und Bildung aufgezeigt. Auch sein Stil ist correct und fließend, sein ganzes Buch zeugt von vielseitigen Vorstudien, ernster Denkarbeit und sorgfältigem Fleiß in der Ausarbeitung. Wenn dasselbe sonach besonderer Beachtung wert ist und als Leitfaden fachlicher Studien in die auf dem Titel bezeichneten Kreise eingeführt zu werden Anwartschaft hat, so hält es Referent für geboten, einige Stellen hervorzuheben, in welchen nach seiner Ansicht der Verfasser nicht ganz das Richtige getroffen hat, damit das Buch für eine neue Auflage nochmals revidirt werde. Selbstverständlich kann Referent nichts weiter thun, als seine Ansicht der des Verfassers gegenüberzustellen; dieselbe anzunehmen oder abzulehnen, bleibt natürlich dem Ermessen des letzteren anheimgestellt.

Um jedoch vor allem die Disposition des vorliegenden Lehrbuches, wenigstens den Grundzügen nach, darzulegen, bemerken wir, dass dasselbe nach einer über die Grenzen des Körperlichen und Geistigen, über die Wissenschaften der Physiologie, Psychophysik und Psychologie, über die Bedeutung der letzteren für die Pädagogik, sowie über die Quellen und Hilfsmittel der Psychologie orientirenden Einleitung erstens das Sinnesleben, zweitens das Vorstellungsleben innerhalb des psychischen Mechanismus, drittens die höheren Bewusstseinsweisen, viertens die Willensbildung behandelt und fünftens theoretische Sätze über das Wesen der Seele und ihre Entwickelung aufstellt.

Da der Herr Verfasser nicht etwa der sogenannten Metaphysik als einer vorgeblichen Wissenschaft, mit anderen Worten nicht willkürlicher Speculation, sondern der Erfahrung und vorzugsweise der Selbstbeobachtung die Führerschaft auf psychologischem Gebiete zuerkennt, womit Referent ganz einverstanden ist, so dürfte auch über streitige Punkte eine Verständigung wol zu erzielen sein. Indem wir nun auf einige auffallende Stellen des Buches eingehen, müssen wir, um nicht allzu weitläufig zu werden, im voraus auf eine erschöpfende Anführung alles mangelhaft Erscheinenden verzichten, wobei wir aber der Ansicht sind, dass von den hervorzuhebenden Punkten aus eine umfassende Revision der vorliegenden Lehrschrift vorzunehmen sei.

S. 11: „Jeder besonders gearteten Empfindung wird immer ein besonderer äußerer (!) Vorgang entsprechen.“ Es kann auch ein innerer, blos subjectiver Vorgang sein. „Der Lichtstrahl, der bei 450 Billionen Schwingungen gesehen wird, heißt roth. Haben wir die Empfindung des Orange, so ist die Schwingungszahl 472“ etc. Richtiger: Die Empfindung, welche bei 450 Bill. Schw. entsteht, ist die des Rothen; ist die Schwingungszahl 472, so haben wir die Empfindung des Orange etc. Überhaupt ist der ganze hier in Betracht kommende Abschnitt (§ 8) nicht besonders gelungen und einer Umarbeitung bedürftig. Die Darstellung des „psychophysischen Gesetzes“ ist breit und unklar und schließt mit dem geradezu horrenden Resultat: „Nimmt der Reiz um das 10-, 100-, 1000-, 10000fache zu, so die Empfindung um das 1-, 2-, 3-, 4fache.“ Überdies dürfte dem psychophysischen Gesetze in einer pädagogischen Psychologie kein hoher Wert zukommen, da die ganze Psychophysik denn doch noch lange kein untrügliches Evangelium, vielmehr noch sehr subjectiv und problematisch ist und, was hier noch besonders betont werden muss, bisher für die erziehliche Praxis so gut wie nichts geleistet hat. — Dass die Definition und Unterscheidung der Begriffe „Wahrnehmung“

Digitized by Google

und „Anschauung“ (S. 21 f.) weder dem Sprachgebrauch entsprechend noch klar ist, sei nur nebenbei bemerkt, da die Sache keine principielle Bedeutung hat.

S. 23: „Wir müssen uns mit der Annahme beruhigen, dass die Seele die angeborene Fähigkeit besitzt, räumlich anzuschauen.“ Dieses „Müssen“ entspringt nicht aus psychologischen Thatsachen, sondern aus einem durchaus unbegründeten Dogma, auf welches wir weiter unten zu sprechen kommen. Übrigens sollte der ganze hier berührte Abschnitt (§ 13) wegen seines sehr problematischen und praktisch unfruchtbaren Inhaltes gänzlich umgearbeitet, namentlich auch stark gekürzt werden.

S. 42: „Man nennt nun im allgemeinen die Eigenthümlichkeit der Vorstellungen, über sich hinauszuwachsen und in Bewegung und Handlung überzugehen, das Streben, und die Vorstellungen selbst Strebungen.“ Eine gänzlich verfehlte Definition. „Das Übersichhinausgehen“ und „Übergehen“ der Vorstellungen findet schlechterdings niemals und nirgends statt, ist eine vollendete contradictio in adjecto, die im wirklichen Sein und Geschehen des Seelenlebens keinerlei Anhalt findet. S. 43: „Überhaupt sind unsere Vorstellungen immer (!) von einer Anzahl Gefühlen begleitet und umschwärmt.“ Keineswegs. Was sollte auch aus dem Unterrichte, aus dem Studium, aus der Forschung, aus der geistigen Production werden, wenn es sich so verhielte? — Ebenda wird gelehrt: „Dass, ehe ein Streben entsteht, immer erst eine Vorstellung bewusst sein muss.“ Keineswegs. Das Streben ist im Gegentheil eine viel primitivere Form des Seelenlebens, als das Vorstellen. Verfasser selbst erkennt dies ja an, indem er fortfährt: „Bedenkt man jedoch, dass schon das neugeborene Kind nach Nahrung verlangt, ohne vorher Milch gesehen zu haben, oder Nahrung überhaupt vorstellen zu können, so leuchtet ein, dass nicht jedes Streben von bestimmten Vorstellungen ausgeht. Nur dunkle, unbestimmte Empfindungen und Gefühle sind in solchen Fällen die Veranlassung des Strebens. Man nennt solche elementare Vorgänge im Seelenleben Triebe.“ — Ganz richtig, aber es ist der directe Widerspruch zum Vorigen und die Depossedirung der Vorstellungen aus der Herrschaft, die ihnen soeben erst zugesprochen war. S. 44: „Die befriedigten Triebe lassen Erinnerungen zurück, und kehren diese als Strebungen wieder, so sind sie dann Begehrungen.“ Ziemlich richtig. Nun folgt aber: „Außerdem bleibt noch aufrecht: jede beliebige Vorstellung kann zur Begehrung werden.“ Dieses „Außerdem“ ist eine ganz unorganische Zuthat zu der richtigen Theorie, eine durchaus fremdartige Ingredienz zum wirklichen Sein und Geschehen. Es ist nicht wahr, dass jede beliebige Vorstellung, z. B. die eines Quadrates oder einer Windmühle, zu einer Begehrung werden könne. Die Vorstellung wird überhaupt niemals etwas anderes, als was sie ist; sie hat keineswegs die Eigenthümlichkeit, „über sich hinaus zu wachsen“ und in etwas anderes „überzugehen“, sie bleibt stets Vorstellung. Auch hier gelten die Sätze: A = A und A nicht = B. Der Irrthum aber, dass das Streben aus den Vorstellungen entspringe, beruht darauf, dass die Vorstellungen häufig als Weckungsmittel, als Reproductionshilfen auf Triebe und affective Seelengebilde wirken; in diesen und in ihnen ganz allein liegen die Motive, d. h. die bewegenden Kräfte des gesammten Willenslebens von den ersten Elementen an bis zu den höchsten Formen. Rein objective, intellectuelle Seelengebilde, eben Vorstellungen, sind niemals Wurzeln eines über sie hinausgehenden Strebens; nur subjective,

Digitized by Google

affective Seelengebilde, also Empfindungen (angenehmer oder unangenehmer Art), wie sie theils schon im neugeborenen Kinde aus dessen Lebenszuständen entspringen, theils aus den nunmehr beginnenden äußeren Einwirkungen und dem weiteren inneren Leben hervorgehen, sind Quellen der Begehrungen und Abneigungen. Dies weiter auszuführen, kann nicht Aufgabe einer Recension sein. Aber hervorheben müssen wir nochmals, dass die Täuschung, der falsche Schein, es seien die Vorstellungen eigentliche Motoren im Bereiche des Willenslebens, daher rührt, dass dieselben in der menschlichen Seelenentwicklung allmählich mit affectiven Gebilden (und Kräften) sich derart associiren und verschmelzen, dass sie dann diese eigentlichen Triebkräfte wecken, reproduciren, auslösen, in Wirksamkeit setzen können, was deshalb in so umfänglichem Maße geschieht, weil die Dinge und Vorgänge, welche auf den Menschen wirken, nicht blos geistige Abbilder in ihm hervorrufen, sondern häufig auch zugleich sein Wol und Wehe beeinflussen, also Empfindungszustände, subjective Veränderungen, persönliche Erfahrungen in ihm erzeugen, die sich dann, oft von Vorstellungen wieder erregt, als bestimmte Begehrungen und Widerstrebungen reproduciren.

Unser Verfasser fährt fort: „Überhaupt scheinen die Begehrungen den Gefühlen parallel zu laufen, indem das Angenehme (Gefühl) begehrt, das Unangenehme verabscheut wird.“ So ist es. Nun kommt aber wieder ein falscher Zusatz: „Die Erfahrung zeigt jedoch, dass oft auch manchem Angenehmen widerstrebt und manches Schlechte (soll wol heißen: Unangenehme) begehrt wird. Man hat sich also zu hüten, allgemein das Angenehme als Grund des Begehrens, das Unangenehme als Grund des Verabscheuens anzusehen.“ Hier liegt wieder eine Täuschung vor. Begehrt wird immer nur das Angenehme, verabscheut immer nur das Unangenehme. Im Kinde, wo wegen Mangels an Erfahrungen und Erinnerungen noch keine Reflexion entwickelt ist, zeigt sich dieses unabänderliche Gesetz des positiven und negativen Strebens stets rein und unverhüllt. Der falsche Schein, dass dieses Gesetz dann bisweilen, eben nur bisweilen, ins Gegentheil umschlage, entsteht dadurch, dass der Mensch, eben infolge gemachter Erfahrung und reiflicher Abwägung dessen, was ihm Angenehmes und Unangenehmes widerfahren kann, auf eine Annehmlichkeit verzichtet, um sich durch diesen Verzicht eine größere Annehmlichkeit zu sichern, oder ein Übel fern zu halten, durch welches die momentan erreichbare Annehmlichkeit überwogen werden würde; oder dass er ein Übel auf sich nimmt (sich vielleicht den heftigsten Schmerzen unterzieht), um einem größeren Übel (etwa dem Tod oder der Hölle) zu entgehen, oder eines Glückes (z. B. der Gesundheit oder ewigen Seligkeit) theilhaftig zu werden, welches den momentanen Schmerz zu überwiegen verspricht. Der Mensch kann sich dabei irren, weil die bereits gemachten angenehmen oder schmerzlichen Erfahrungen keine durchaus sicheren Rathgeber für seine Entschließungen sind; dass aber diese Entschließungen jederzeit aus dem Begehren des Angenehmen und aus dem Widerstreben gegen das Unangenehme hervorgehen, ist außer allem Zweifel. — Der Schluss zu den bisher angeführten Stellen lautet: „Erwähnt sei vorläufig noch, dass die Gefühle und Strebungen die natürlich gegebene Grundlage und das Material sind, welches der Erzieher benutzen muss, um das Gemüth und den Charakter zu bilden.“ Sehr gut, ganz einverstanden. Aber damit ist ja eben die obige

Digitized by Google

Überschätzung der Vorstellungen im Bereiche der Willensbildung widerrufen. Möge also der alte und leider noch immer umgehende Irrthum, dass die Tugend ein Wissen und also lehrbar sei, endlich einmal gänzlich verschwinden. In dem vorliegenden Buche hat sich, wie der zuletzt angeführte Satz bezeugt, die Praxis, d. h. hier die pädagogische Anwendung der Psychologie, abermals als kräftiges Remedium gegen eine falsche Theorie bewährt.

Nun noch einiges Andere. S. 74: „Infolge der Einfachheit und Einheit der Seele hängen alle Zustände derselben untereinander eng zusammen, so dass trotz der Vielheit derselben doch nur ein Bewusstsein sich bildet und diese Einheitlichkeit auch in seiner zeitlichen Entwickelung im Einzelnen und im Ganzen beibehält." S. 75: „Infolge der Einfachheit der Seele ist jeder Bewusstseinsinhalt für sich bestehend, und kein Vorstellungsact kann die Rolle eines anderen vertreten. Da aber zugleich jeder Zustand beharrt und sich wieder geltend zu machen sucht, so werden die Vorstellungen, durch die gleichzeitige Geltung verschiedener Gesetze zu Kräften, womit wir aber meinen, dass die Vorstellungen einander drängen und drücken, um bewusst zu bleiben oder wieder bewusst zu werden." S. 146 ff. wird dann die angebliche Einfachheit der Seele näher bestimmt. Bewiesen soll sie durch die „einheitliche" Ichvorstellung werden. Jede Art von Räumlichkeit wird der Seele abgesprochen, es gibt in ihr keine Theile, kein Hier und Dort, kein Oben und Unten, schlechterdings nichts Stoffliches, sie ist eben ein absolut einfaches und unräumliches Wesen. Doch wird als wahrscheinlich angenommen, „dass sie verschiedene Angriffspunkte im Gehirn finden kann". — Das alles ist dem Referenten vollkommen unbegreiflich. Wie sollen in einem derartigen Wesen zahlreiche Zustände verschiedener Art, viele Bewusstseinsinhalte in strenger Sonderung, eine beliebige Menge von scharf bestimmten Vorstellungen entstehen und bestehen, untereinander „zusammenhängen," sich „drängen und drücken" können? Wie ist in dem absolut Einfachen und Raumlosen überhaupt ein Vielfaches, ein Zusammenhang, eine Bewegung denkbar? — Die Ichvorstellung beweist hier gar nichts, insbesondere beweist sie nicht im mindesten die Einfachheit der Seele. Denn sie ist nur formal einheitlich, ihrem Inhalte nach aber tausendfach verschieden. Eine Gesammt-Ichvorstellung mit constantem Inhalte existirt überhaupt in Wirklichkeit nicht, sie ist eine bloße Abstraction, ein Denkact, der über das psychische Sein nichts entscheidet. Weil aber mit aller Gewalt die Seele zu einem „einfachen Wesen" gestempelt werden muss, so bleibt es freilich auch ganz unerklärbar, wie sie im Stande sein könne, „räumlich anzuschauen" (s. oben), wenn nicht etwa die nachträgliche Hypothese, dass sie von einem Punkte des Gehirns zum andern springen könne, das Räthsel lösen soll. Aber diese Hypothese hilft keineswegs aus der Verlegenheit; denn in einem absolut raumlosen Wesen, welche Evolutionen man demselben auch gestatten möge, hat eine Raumvorstellung überhaupt keinen Platz, kann eine solche schlechterdings nicht zu Stande kommen. Dies dennoch annehmen, heißt einen absoluten Widerspruch. ein unbegreifliches Wunder setzen. Ja, eine solche Seele, wie sie hier angenommen wird, ist überhaupt zu gar nichts zu gebrauchen, am allerwenigsten zur Aufstellung irgend einer Psychologie; sie ist ein bloßes Gedankending, noch dazu ein undenkbares Gedankending, ein reines Nichts, bei dem alle Psychologie vollkommen unmöglich ist, der todte Punkt aller psychologischen Unter-

Digitized by Google

suchung. Wird eine solche dennoch unternommen, so geschieht es in directem Widerspruch mit der Seelenhypothese und von ganz anderen Grundlagen aus.

Referent weiß recht wol, dass diese öde und leblose Seele, die ausgesprochenermaßen keinerlei Anlage oder Kraft hat, die nicht empfinden und wahrnehmen, nichts empfangen und nichts produciren kann, dass diese vollkommen nichtige Seele, nicht von Herrn Jahn erfunden, sondern dass es die Herbart'sche Seele ist; aber Herr Jahn hätte sie nicht adoptiren sollen. Sie passt durchaus nicht in seine Psychologie. Überhaupt sollte er aus derselben, weil er ja praktische Zwecke verfolgt, Alles ausmärzen, „worüber sich bis jetzt nichts Gewisses sagen lässt," wie er selbst (S. 152) bemerkt. Er hat sich ja die Erfahrung, besonders die Selbstbeobachtung, zur Richtschnur gewählt: was sollen also Dogmen, die nicht nur in der Erfahrung gar keinen Halt haben, sondern sogar mit dem ganzen empirischen Seelenleben (und ein anderes kennen wir nicht) in vollem Widerspruche stehen?

Referent hofft, dass das vorliegende Buch, seinem eigenen Princip gemäß, eine gründliche Umarbeitung erfahren werde, was nicht schwer sein wird, da das Buch die Keime des Richtigen selbst da in sich enthält, wo überkommene Irrthümer ihre Schatten werfen. Jedenfalls kann es nicht bleiben, wie es ist, da es an inneren Widersprüchen leidet. Dieselben müssen auf die eine oder andere Art beseitigt werden, wobei zugleich solche Partien des Buches, die zu kurz und daher ungründlich ausgefallen sind, einer tieferen Durcharbeitung unterzogen werden können. Wir erwähnen hier namentlich das Capitel von den „religiösen Gefühlen und Vorstellungen" (§ 46) und die Erörterung über das Ethische, welche sich im wesentlichen auf die Nennung der Herbart'schen „Ideen" beschränkt, womit doch sehr wenig gethan ist, zumal diese Ideen wegen ihres zum Theil sehr anfechtbaren Inhaltes und wegen ihres mangelhaften Gefüges keineswegs als endgiltiges Fundament der Sittenlehre gelten können.

Doch hier glaubt Referent seine Bemerkungen abbrechen zu sollen, da sie ohnehin weitläufiger ausgefallen sind, als es bei Recensionen Brauch ist. Sollte dennoch eine weitere Motivirung der ausgesprochenen Ansichten und eine Exemplification der vorgeschlagenen Verbesserungen nothwendig erscheinen, so müsste er auf sein eigenes „Lehrbuch der Psychologie" verweisen.

---

Digitized by Google

# Friedrich Ascher.

*Von Dr. **Friedrich Dittes.***

Am 7. Februar d. J. verschied im 73. Lebensjahre der k. k. Major i. P. Friedrich Ascher, ein treuer Freund und verdienter Mitarbeiter dieser Zeitschrift. Unsere Leser kennen ihn. Das Pädagogium hat sieben Artikel von ihm veröffentlicht, deren Titel und Fundorte wir hier zusammenstellen: Die Seele der Mädchenerziehung (I, S. 700 ff.). Die Erziehung zum Gehorsam (II, 156 ff.). Die Erziehung zur Liebe (II, 583 ff.). Welche Eigenschaften soll der Erzieher besitzen? (III, 421 ff.). Über den Einfluss der Eltern auf die Berufswahl ihrer Söhne (III, 658 ff.). Über weiblichen Erwerb und weibliche Thätigkeit (IV, 238 ff.). Worin liegt der Kernpunkt aller Erziehung? (V, 276 ff.)

Wol in den meisten unserer Leser wird sich die Frage erhoben haben: Wie kam ein Militär dazu, als pädagogischer Schriftsteller aufzutreten? — Die Antwort wird sich aus der folgenden biographischen Skizze ergeben. Friedrich Ascher, Sohn eines Kaufmanns, wurde am 23. Mai 1810 zu Wien geboren. Der Knabe zeigte frühzeitig einen starken Wissenstrieb und dabei ein sehr lebhaftes, zum Muthwillen hinneigendes Temperament. Leider verstand der Vater nicht, die Eigenart seines Kindes richtig zu beurtheilen und der Ausbildung desselben die passendste Richtung zu geben. Er meinte, die Hauptsache sei, dass der jugendliche Übermuth gezügelt werde, und zu diesem Zwecke brachte er seinen Sohn in ein Militärerziehungshaus. Oft, sehr oft hat Friedrich Ascher diese Maßregel seines Vaters als einen Missgriff beklagt, durch den er einem Berufe zugeführt wurde, „der seinen Neigungen nie entsprach und noch weniger im Stande war, dem tiefen Drange nach wissenschaftlicher Thätigkeit, der ihm von jeher innewohnte, zu genügen.“ Und sein Sohn, Dr. Ludwig Ascher, Advocat in Leoben, fügt hinzu: „Er selbst pflegte von sich immer zu sagen, dass er weit besser zum Professor, als zum Officier gepasst hätte. Ich glaube, dass das Bewusstsein, selber das Opfer einer, wenn auch wolgemeinten, aber doch verfehlten Erziehung gewesen zu sein, in ihm das Nachdenken über das Erziehungswesen mächtig förderte.“ Doch erst im reiferen Mannesalter, als seine eigenen Kinder und dann seine Enkel ihm täglich Gelegenheit und Anlass zu erziehlicher Bethätigung boten, wurde die Pädagogik ein stehender Gegenstand seines stets regen Nachdenkens und Schaffens, ein Gegenstand, dem er sich aus eigenster, stets wachsender Neigung von Jahr zu Jahr immer ausschließlicher widmete und bis an sein Ende das höchste Interesse zuwendete. Im Jahre 1875 war er als Major in den Ruhestand getreten und

Digitized by Google

sammt Gattin von Wien nach Leoben zu seinem oben genannten Sohne übergesiedelt. Dort lebte er in den schönsten Familienverhältnissen, geliebt und hochgeschätzt nicht nur von den Seinen, sondern auch von einem großen Kreise treuer Freunde, zufrieden und glücklich im Umgange mit edlen Menschen und in ungeschwächter Geisteskraft. Die beiden letzten Winter verlebte er bei seiner Tochter Hermine, Zeichenlehrerin in Währing bei Wien, welche den Eltern die treueste Pflege widmete. Wie der Verstorbene mit der Tochter durch den edelsten Seelenbund verknüpft war, so hing er auch mit großer Zärtlichkeit an der treuen Gattin, und es war rührend, wie er mir bei seinen letzten Besuchen den tiefen Kummer um die leidende Lebensgefährtin ausdrückte. Am 27. November 1882 ward sie ihm entrissen, was ihm so zu Herzen ging, dass er sich nicht mehr erholen konnte. Er entschlief in den Armen seiner Tochter, und im benachbarten Gersthof fand er seine letzte Ruhestätte.

Wenn Friedrich Ascher in seinen Lebensumständen deutliche Hinweise auf die Pädagogik fand, so gaben ihm anderseits seine persönlichen Eigenschaften den inneren Beruf zu dieser höchsten aller menschlichen Wissenschaften und Künste. Frühzeitig brach in ihm eine ideale Geistesrichtung durch. Als junger Officier widmete er seine Mußestunden am liebsten der Malerei und Dichtkunst, deren Werke ihm hohen Genuss bereiteten, und in denen er sich selbst nicht ohne Glück versuchte. Allmählich zog er dann auch die Wissenschaften, besonders Mathematik, Astronomie, Physik, Weltgeschichte und Literatur in den Bereich seiner Lieblingsbeschäftigungen, indem er einerseits selbst, meist auf autodidaktischem Wege, immer tiefer in sie eindrang, anderseits in diesen Disciplinen Unterricht ertheilte. Hierzu kam, dass Friedrich Ascher mit einem seltenen Maße von Menschenkenntnis und einem eminenten Blick für Individualitäten ausgestattet war, dass er ein warmes Herz für die Leiden und Freuden seiner Mitmenschen, ein lebhaftes Gefühl für wahre Ehre, hohe Begeisterung für alles Gute und Rechte, innige Liebe zu seinen Kindern und Enkeln, heitere Gemüthsruhe, dabei aber einen festen, männlichen und ernsten Charakter besaß. So kannten ihn alle, die ihm näher standen, so trat er auch mir im brieflichen und persönlichen Verkehr entgegen. Wer sollte zweifeln, dass ein solcher Mann, obwol nicht aus äußerem Berufe und nach den Regeln der Zunft, so doch kraft seines inneren Wesens und vermöge der heiligen Bande der Natur ein ganzer und echter Pädagog, ein Pädagog von Gottes Gnaden gewesen sei? — Er war zwar nicht in der heute üblichen und von vielen für allein giltig gehaltenen Weise geprüft und approbirt; aber er hat sich in unanfechtbarer Weise legitimirt durch die schönen Erfolge seiner pädagogischen Praxis im eigenen Hause und durch seine literarischen Leistungen. Nur über die letzteren geziemt sich hier noch ein Wort.

Sein pädagogisches Erstlingswerk waren die „Briefe an meine Tochter", ursprünglich nur dem durch den Titel bezeichneten Zwecke gewidmet, dann aber umgearbeitet und 1873 der Öffentlichkeit übergeben (Wien bei Gerold, 2. Aufl. 1878). Der bedeutende Erfolg dieser Publication ermuthigte ihn zu weiteren literarischen Arbeiten, von denen wir außer den Eingangs erwähnten Aufsätzen, noch anführen: „Briefe an meinen Sohn." Anleitung zur Selbsterziehung (Berlin 1877, Berggold); „Die Erziehung der Jugend." Ein Handbuch für Eltern und Erzieher (ebenda 1874, 2. Aufl. 1877); „Allgemeine Grundsätze der vorbeugenden und correctionellen

Digitized by Google

Erziehung“ (Wien und Leipzig 1880, Klinkhardt). Hierzu kommen zwei Volksschriften: „Das Kind des Arbeiters“ (Prag 1876, Deutscher Verein zur Verbreitung gemeinnütziger Kenntnisse) und: „Wie soll der Arbeiter heiraten?“ (Graz, Steiermärkischer Volksbildungs-Verein). Überdies lieferte Ascher noch mehrere Aufsätze in verschiedene Zeitschriften. In den letzten Monaten seines Lebens arbeitete er an einer Schrift unter dem Titel: „Erziehungsmaximen“; vielleicht können wir einmal das hinterlassene Bruchstück dieser letzten Arbeit veröffentlichen.

Für heute nehmen wir von unserem wackeren und liebenswürdigen Freunde Abschied. Gewiss war er einer der besten Männer seiner Zeit. Sein Andenken wird uns unvergesslich bleiben. Möge es zeugen von der hehren Gewalt, mit welcher die Idee der Erziehung jeden ergreift und festhält, der die ewigen Fundamente menschlicher Würde und Wolfahrt sucht!

Digitized by Google

## Pædagogische Rundschau.

**Culturfortschritte in Grossstaaten.** In Frankreich sind laut officiellen Ausweisen im Triennium 1878—1881 an Schulhäusern 8688 neu gebaut, 8929 reparirt und erweitert, 12510 mit besserem Mobiliar und Lehrapparat versehen worden. Die Kosten dieser Herstellungen beliefen sich auf 205647714 Francs und sind theils von den Gemeinden, theils von den Departements, theils vom Staate getragen worden. Da neuerdings Jules Ferry wieder Ministerpräsident und Unterrichtsminister geworden ist, so erwarten alle Freunde des Fortschrittes das Beste von der weiteren Entwickelung der Volksschule in Frankreich. — Auch in England nimmt die Schulreform einen höchst günstigen Verlauf. Während im Jahre 1870 ca. 12000 geprüfte Volksschullehrer wirkten, zählt man deren jetzt mehr als 34000, und die Schülerzahl hat sich in diesem Zeitraum von 1900000 auf 4 Millionen vermehrt. — In Österreich ist leider die Durchführung des Schulgesetzes in mehreren Provinzen niemals mit rechtem Ernste betrieben, in anderen durch den fortwährend wachsenden Steuerdruck sehr beeinträchtigt worden, und die gegenwärtige Constellation eröffnet trübe Aussichten. Es fehlt für die Volksschulen an Geld, und die herrschende Strömung ist dem Aufschwunge der Volksbildung entgegen.

---

**Aus dem Grossherzogthum** — schreibt man uns: „Mit den Lehrern des Landes kann ich mich im allgemeinen nicht besonders befreunden. Eine große Zahl derselben sind Kopfhänger und Pietisten, die übrigen zeigen meist nur ein schwaches Interesse an der nationalen Hebung unseres Schullebens und an der freien Entwickelung unserer Nation. Auch die selbstthätige Fortbildung der Lehrer ist eine ganz geringe, und von pädagogischen Zeitschriften findet man in der Regel nur die „Wurstblätter". Dabei ist es merkwürdig, dass das verbreitetste politische Blatt ein Organ mit demokratischer Tendenz ist."

Das vorstehende Urtheil ist offenbar kein günstiges. Vielleicht ist es etwas zu generell gehalten, indem es jener wackeren Männer nicht gedenkt, welche sich als rühmliche Ausnahmen von der dunkeln und apathischen Masse abheben. Es soll uns Freude machen, wenn jemand zu obigem Bilde ein schöneres, mit mehr Licht liefern kann, vorausgesetzt, dass es naturgetreu sei. Bringt es vorbildliche Züge aus einem musterhaft entwickelten Schulleben, so kann dies nur von Nutzen sein. Allein für jetzt muss zugegeben werden, dass die Lehrerschaft des fraglichen Landes im ganzen ein ziemlich beschauliches Dasein führt, nach außen hin sehr wenig von sich hören lässt und so zu der Vermuthung Anlass gibt, dass sie an den allgemeinen Interessen, Idealen und Sorgen der deutschen Nation, insbesondere an den großen Fragen der deutschen Schule und der deutschen Lehrer wenig Antheil nehme. „Strebe zum Ganzen!" Zu einem Reich der Mitte ist ein Großherzogthum denn doch zu klein, zu einem Abdera, wie wir hoffen, zu groß.

---

**Aus München.** Hier hat im Frühling 1881 eine Anzahl von Menschenfreunden einen Verein unter dem Namen „Knabenhort" ins Leben gerufen, welcher die lebhafteste Anerkennung und eifrigste Nachahmung verdient. Er hat den Zweck: schulpflichtige Knaben unbemittelter Eltern während eines Theiles der schulfreien Zeit durch geeignete Personen in bestimmten Localen zu beaufsichtigen, nützlich zu

Digitized by Google

beschäftigen, oder in Verstand und Gemüth anregender Weise zu unterhalten. Die Knaben sollen hierdurch an Gehorsam, Ordnung, Thätigkeit, gute Sitten und Reinlichkeit gewöhnt und vor den Einflüssen nachtheiliger Gesellschaft bewahrt werden!" — Der Verein zählt bereits über 600 ordentliche Mitglieder, von denen jedes einen Jahresbeitrag von mindestens 1 Mark entrichtet. Das wolthätige Wirken des Vereins kommt namentlich solchen Knaben zu Gute, deren Eltern genöthigt sind, während des ganzen Tages fern von ihrem Heim und ihren Kindern der Arbeit obzuliegen. Am 24. Mai 1881 eröffnete der „Knabenhort" mit 50 Zöglingen seine erste Anstalt, Türkenstraße Nr. 48. Als Erzieher wurde Herr Lehrer Hampp angestellt, über dessen bisherige Wirksamkeit nur Rühmliches verlautet.

Die Knaben, im Alter von 6—13 Jahren stehend, finden während der schulfreien Zeit in der ihnen vom Verein bereiteten Stätte Unterkunft, Aufsicht, Beschäftigung und angenehme Unterhaltung. Bei günstiger Witterung machen sie mit ihrem Erzieher Ausflüge in die Umgebung Münchens, in der Stadt selbst besuchen sie zu ihrer Belehrung Ausstellungen und gewerbliche Etablissements; das städtische Freibad und ein städtischer Turnsaal sind ihnen zur Benutzung zugänglich. Im Hause selbst finden sie nebst Erholung und heiterem Spiel auch Anleitung zu nützlicher Thätigkeit: zum Ausschneiden und Falten von Cartons, zu Laubsägearbeiten u. s. w. Daneben wird der Gesang und auch Instrumentalmusik fleißig gepflegt. Dabei erhalten die Kinder in der Anstalt Brot und, soweit es die Vereinsmittel ermöglichen, auch Kleidung. Ihr Betragen ist im ganzen sehr zufriedenstellend und bessert sich unter dem Einflusse der Anstalt zusehends; diese wirkt mit besonderem Eifer auch auf Fleiß und löbliches Verhalten ihrer Zöglinge in der Schule hin. Körperliche Züchtigungen wendet sie nicht an; ihr stärkstes Disciplinarmittel ist zeitweilige Ausschließung aus der Anstalt, welches in den wenigen Fällen, in denen es bisher zur Anwendung kommen musste, sehr günstig gewirkt hat.

Eine Anzahl Bürger Münchens haben als besondere Freunde und Gönner dieses löblichen Unternehmens demselben mancherlei Unterstützung und Förderung angedeihen lassen. Und gewiss verdient der „Knabenhort" die vollste Sympathie aller Menschenfreunde, da er der sittlichen Entartung der Jugend in der wirksamsten Weise entgegentritt und die allseitige, besonders die moralische Erziehung derselben mit rühmlicher Einsicht, Kraft und Uneigennützigkeit fördert. Am 15. November 1882 hat er bereits, abermals mit 50 Zöglingen, seine zweite Anstalt eröffnet.

Gehet hin und thut desgleichen! rufen wir den Menschenfreunden in anderen Städten zu. Dabei empfehlen wir als Rathgeber das Vereinsblatt des „Knabenhort", welches unter gleichem Titel („Knabenhort") seit Beginn dieses Jahres am ersten jeden Monats erscheint, nicht nur über das eigene Wirken berichtet, sondern auch Nachrichten von verwandten Vereinen in anderen Orten gibt und für den geringen Betrag von 1 Mark 80 Pf. halbjährlich bei allen Postanstalten und Buchhandlungen abonnirt werden kann.

---

**Stimme eines Kroaten über die deutsche Sprache.** Baron Jovanovic, Feldmarschall-Lieutenant, Statthalter und Militär-Commandant von Dalmatien, hatte den ihm unterstehenden Beamten empfohlen, sich im internen Dienstverkehr der deutschen Sprache zu bedienen. Dies hatte in manchen slavischen Kreisen Missstimmung erregt, infolge dessen Jovanovic gesprächsweise äußerte: „Es kann mir nicht in den Sinn kommen, als Germanisator aufzutreten. Aber ich denke mir, jedes Staatswesen muss doch eine Staatssprache haben, ein allgemeines, einheitliches Verständigungsmittel, und man sollte glauben, dass dies in Österreich denn doch nur die deutsche Sprache sein könnte. Nicht aus Nationalitäts-, sondern aus Utilitätsrücksichten habe ich den Beamten den Gebrauch der deutschen Sprache empfohlen. Die Muttersprache jedes Einzelnen in Ehren! Aber jeder höher gebildete Mensch kann bei den heutigen Lebens-, Bildungs- und Verkehrsverhältnissen mit der kroatischen oder czechischen Sprache allein nicht ausreichen. Er muss doch eine der großen Weltsprachen kennen, und da ist die deutsche durch geographische, ethnographische, politische Verhältnisse und durch unsere ganze Bildungsentwickelung die nächstliegende." Sehr richtig.

---

Digitized by Google

**Aus Belgien.** Mit besonderer Heftigkeit wüthet nun schon seit Jahren der Schulkampf in Belgien, wo sich der Clerus, in seinen Bestrebungen geschützt durch den Artikel 17 der Constitution von 1830 („Der Unterricht ist frei"!), vollständig zum Herrn der Schule aufgeschwungen hatte. Wol fand schon im J. 1842 eine Theilung der Schulaufsicht in eine bürgerliche und geistliche statt, jedoch vermochte diese Institution den kirchlichen Einfluss nicht wesentlich zu schmälern. Das wurde erst anders infolge des aus 45 Artikeln bestehenden Schulgesetzes, welches im J. 1879 nach heftigen parlamentarischen Debatten angenommen wurde und welches, abgesehen von anderen zweckmäßigen Änderungen, die geistliche Oberaufsicht beseitigte. Die confessionslose belgische Staatsschule, welche den Religionsunterricht der Fürsorge der Familien und der Geistlichen überlässt, jedoch den letzteren eine Räumlichkeit zur Verfügung stellt, „damit sie darin, sei es vor oder nach den Classenstunden, den die Schule besuchenden Kindern ihrer Kirchengemeinde den Religionsunterricht ertheilen können" — diese Staatsschule bildet seit ihrer Existenz den Gegenstand der leidenschaftlichsten Angriffe seitens des fanatisirten Clerus, und es ist ein Gebot der Nothwendigkeit, dass die Staatsgewalt endlich diesen Umtrieben gegenüber Energie entfaltet. Es wurde eine Untersuchungs-Commission eingesetzt, welche die Vergehen der gegen die Staatsschulen und deren Lehrer agitirenden Priester zu untersuchen beauftragt ist.

Das im Januar d. J. vorgenommene Zeugenverhör bietet einen zu charakteristischen Beitrag zur Schulgeschichte, als dass wir davon nicht Notiz nehmen sollten. Es kamen bei dem Verhör haarsträubende Dinge zu Tage. Ein gewöhnliches Mittel, die Kinder vom Besuch der Staatsschulen abzuhalten, ist die Verweigerung der Sacramente, im Falle der Erkrankung der Eltern auch der Sterbesacramente. In den Predigten wird mit dem unverblümtesten Hasse und Fanatismus gegen die „Schulen ohne Gott" und die „Ketzer", welche dieselben besuchen, losgezogen. Die streitbarsten Priester stellt der Ardenner District. Ihr Auftreten ist wirklich empörend. Ein solcher Prêtre modèle ist der Pfarrer von Arville. Seine Vernehmung fand unter großem Zudrange des Publicums statt. Die Kraftausdrücke aus seinen Predigten, welche von den Zeugen zu Protokoll gegeben wurden, lassen an drastischer Bildlichkeit nichts zu wünschen übrig. „Die Liberalen sind Schweine in Menschengestalt; die liberalen Zeitungsschreiber können mit ihren Bastarden zu Markte ziehen; die Communalschulen sind Rendezvousplätze für Lehrer und Lehrerinnen" — und ähnliche Redeblüten, welche von der Kanzel heruntergestoben sind, gehören noch zu den zarteren Wendungen dieses Dorf-Bossuet. Die meisten Elogen, welche er den weltlichen Lehrern von dieser Stelle aus an den Hals geworfen hat, sind so stark, dass die Zeugen bemerken, sie könnten mit Rücksicht auf die Anwesenheit der Damen unter den Zuhörern die Ausdrücke unmöglich wiederholen, welche dieser würdige Mann in der Kirche vor der ganzen Gemeinde, vor Frauen im Beisein ihrer Kinder ausgestoßen habe. Unter anderm wird noch angegeben, er habe in einer Predigt gesagt, die Lehrer der Umgegend hätten die Worte ausgestoßen: „Nieder mit Gott, nieder mit Christus!" Hieraus entwickelt sich folgendes kleine Verhör, das wir wörtlich, wie es im Protocoll steht, mittheilen wollen:

Herr Scailquin, ein Mitglied der Commission, fragt den Priester: „Welche Lehrer sind das gewesen? Sie werden auf der Stelle vorgeladen werden, wenn dieses Factum wahr ist; bei uns straft man rücksichtslos die Schuldigen und versteckt die petits-frères nicht."

Der Pfarrer: „Das hat mir ein Amtsbruder gesagt."

(Er kann natürlich keinen jener Gotteslästerer, welche die scheußliche Blasphemie ausgestoßen haben sollen, namhaft machen.)

Herr Scailquin: „So, Sie beschuldigen Leute einer hassenswerten That, um die Menge gegen sie aufzustacheln, und vor dem Richter wagen Sie keine bestimmte Angabe? Ist das nicht eine Feigheit? Sie haben die Ehre aller Lehrer der Umgegend angegriffen; dieselben werden sich Genugthuung zu verschaffen wissen."

In der Anwendung der zum Zweck führenden Mittel scheint die belgische Geistlichkeit sich eine Pädagogik zurecht gemacht zu haben, welche wirklich für musterhaft gelten kann. Der Pfarrer von Rogery (Canton Vieil-Salm) und viele seiner Amtsbrüder haben frei von der Kanzel den Kindern anempfohlen, ihren Eltern nicht zu gehorchen, wenn dieselben sie in die Communalschule schicken wollten. Sie sollten sich lieber schlagen lassen als nachgeben. Als bei diesen Worten des würdigen

Digitized by Google

Hirten von Rogery ein leises Murren durch die Versammlung der Andächtigen ging, rief derselbe von der Kanzel herab, „wenn jemand protestiren wolle, so könne er es thun“. Darauf sagte ein Einwohner, Namens Solheid: „Herr Pfarrer, eine solche Moral, wie Sie da lehren, brauchen unsere Kinder nicht.“ Ein anderesmal rief der Priester aus: „Wozu der viele Unterricht? Das ist zu gar nichts nütze. Napoleon I. hat mit einer Armee von Unwissenden die größten Erfolge erzielt und“ — hier kommt des Pudels Kern — „kein Fürst hat es so leicht gehabt, sein Volk zu regieren.“

Im August v. J. hat das belgische Unterrichtsministerium angeordnet, dass zur Erlangung eines Volksschulinspectorates die Ablegung einer Prüfung erforderlich sei. Dieselbe umfasst: 1) eine schriftliche Arbeit über ein pädagogisches Thema; 2) ein mündliches Examen bezüglich der Pädagogik, Methodik, des Unterrichtsgesetzes und der Ausführungsverordnungen, sowie der Lehrpläne für Volks- und Kleinkinder-Schulen, welch' letztere nach Fröbel'schen Grundsätzen eingerichtet sind; 3) eine Erprobung des Candidaten in der Schulpraxis, indem derselbe die Inspection einer Schule vorzunehmen und hierüber Bericht zu erstatten hat. Wer zu dieser Prüfung zugelassen sein will, muss mindestens das Volksschullehrer-Zeugnis besitzen und eine wenigstens achtjährige praktische Thätigkeit als Lehrer in einer Volks- oder Mittelschule oder einem Lehrerseminare nachweisen.

Diese belgische Einrichtung verdient besonders in solchen Staaten Beachtung, wo es in das Belieben des Unterrichtsministers gestellt ist, Pfarrer, Apotheker, Notare, Landwirte und andere Dilettanten zu Schulinspectoren zu ernennen.

---

Verantwortlicher Redacteur: M. Stein. Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.

Digitized by Google

## Fromme Wünsche.

*Von Director A. **Goerth** - Insterburg.*

Wir haben in unserm Stande viel treue und fleißige Arbeiter; aber nach meinen Beobachtungen und Erfahrungen nur wenige, die sich Meister, Künstler nennen dürfen.*) Der Grund dafür liegt meiner Ansicht nach nicht in dem Mangel an Talenten, sondern darin, dass das Streben nach Künstlerschaft an den maßgebenden Stellen zu wenig gepflegt und von den Lehrern selbst nicht genügend gewürdigt wird.

Es steht außer Frage, dass wir das rechte erziehliche Unterrichten eine Kunst nennen dürfen. Es ist eine praktische Kunst, ähnlich der des Arztes. Sie stützt sich auf Psychologie (in Verbindung mit Physiologie), ferner auf die allgemeine Pädagogik, welche den Zweck der Erziehung untersucht, um aus diesem mit Hilfe psychologischer Deductionen die allgemeinen Mittel und Methoden abzuleiten, welche für diesen Zweck am sichersten und kräftigsten zu wirken versprechen, endlich auf die angewandte Pädagogik, die von der Didaktik und Schulkunde im einzelnen handelt. (Diese berücksichtigt die besondern Verhältnisse der Zöglinge und der Erzieher, verfolgt ins einzelne, welche Bildungsmittel für bestimmte Zwecke anzuwenden sind und in welcher Art der Unterricht in den einzelnen Disciplinen ertheilt werden soll — Methodik.)

Wer sich als Lehrer Meister (Künstler) nennen will, muss sich in all seinem Thun und Lassen auf diese theoretischen Studien stützen können, also, dass er stets weiß, was er thut, dass er jeden Schritt mit Gründen aus den genannten Wissenschaften zu rechtfertigen

*) Ich spreche nur von Ostpreußen und einem Theile von Westpreußen. Während meiner 30jährigen Amtsthätigkeit habe ich in Königsberg, Danzig, Elbing, Memel, Insterburg, Tilsit und in mehreren kleinen Städten, sowie auf dem Lande in Masuren, Littauen, im Samlande, im preuß. Oberlande mehr als 300 Lehrer persönlich kennen gelernt, habe die meisten unterrichten hören und mich mit allen über Unterricht und Erziehung unterhalten.



Digitized by Google

vermag. Er muss sich im Laufe der Jahre durch praktische, auf jene Studien gestützte Erfahrungen pädagogischen Tact erworben haben, der ihn in den Stand setzt, bei seinem Handeln das Richtige augenblicklich ohne Überlegung zu treffen.

Zur Meisterschaft gehört ferner, dass der Lehrer sicher und gewandt die Fragekunst handhaben könne und imstande sei, selbst in großen Classen außer der Reihe zu fragen, ohne ein Kind zu übersehen. Er muss dabei gute Disciplin halten, die Individualität seiner Zöglinge berücksichtigen und bei seinen Fragen die schwächern und trägern Schüler ganz besonders ins Auge fassen. Endlich muss er verstehen, bei jedem beliebigen Stoff, mag derselbe sich selbst auf das Gebiet ganz abstracter Begriffe erstrecken, anschaulich*) zu unterrichten und die Kinder so anzuregen, dass ihnen der Unterricht leicht fasslich und interessant wird. Die höchste Meisterschaft dürfte dem zuzusprechen sein, der solch einen Unterricht, gestützt auf Kenntnis der Kinder, ihrer Sprache und Anschauungsweise, genau jeder Altersstufe anzupassen vermag. Ich meine, selbst ein Laie muss zugestehen, dass wir berechtigt sind, einen Beruf, der solche Anforderungen stellt, als eine praktische Kunst zu bezeichnen. Worin liegt es denn begründet, dass das Streben, darin Meisterschaft zu erringen, wie ich oben behauptete, von Fachmännern selbst nicht genügend gewürdigt wird? Der Hauptvorwurf trifft meiner Erfahrung nach die akademisch gebildeten Lehrer. Noch heutzutage gilt die alte Klage, dass die Gymnasiallehrer in der Mehrzahl es fast unter ihrer Würde halten, sich mit Pädagogik abzugeben; dass sie der Ansicht sind, das Hauptverdienst des Gymnasiallehrers sei nach seinen Studien resp. literarischen Leistungen abzumessen. Sobald ich mit ihnen über Lehrkunst sprach, habe ich stets die Antwort erhalten: „Ich brauche nur tüchtiges Wissen und klaren Vortrag; alles übrige, was zum Classenunterricht erforderlich ist, lernt man durch Tradition: man arbeitet sich ein.“**) Unter diesen Umständen sind die

*) Hierin und in der damit zusammenhängenden Fragebildung steckt die Hauptanforderung der praktischen Lehrkunst. Anschauliches Unterrichten lässt sich nicht durch Regeln erlernen, ist vorzugsweise Sache des Talents. Wahre Lehrer werden mich verstehen.

**) Um die Herren in ihrer Ansicht zu bestärken, trägt wesentlich der Umstand viel bei, dass bis zur Secunda Hauptgewicht auf Sprachkenntnisse, namentlich in Latein und Griechisch gelegt wird. Da für diese Disciplinen Grammatiken und sorgfältig geordnete Übungsstücke in reicher Zahl vorhanden sind, so muss darin auch der ungeschickteste Lehrer Erträgliches leisten, sobald er fleißig auswendig

Digitized by Google

Prima und Secunda meistentheils gut versorgt. Die Lehrer, welche in diesen Classen unterrichten, sind reich an gediegenen Kenntnissen und arbeiten sehr fleißig, um die jungen Leute durch ihre Vorträge zu wissenschaftlichen Studien anzuregen und zu befähigen. Aber auf den Classen von der Secunda abwärts sieht's desto trauriger aus. Die Vorträge allein, mögen dieselben noch so klar und geistvoll sein, reichen da nicht aus. Wenn bei diesen Knaben nicht die rechte Unterrichtskunst angewandt wird, so kann auch von rechter Vorbildung keine Rede sein. Der Unterricht in den Sprachen muss zu einem Drillen auf Sprachformen, der in Rechnen und Mathematik zu einem mechanischen Einüben von Regeln und Lehrsätzen herabsinken. Um die dabei nothwendig entstehende Langeweile und Unlust zu bekämpfen, muss man zu Zwangsmitteln aller Art greifen und in bedenklicher Weise den Ehrgeiz anstacheln. Bekanntlich beginnt auf der Secunda die Anstalt sich zu lichten. Kaum ein Sechstel sämmtlicher Schüler erreichen diese Classe, kaum ein Achtel die Prima. Die Herren meinen, es habe den andern an der für den Gymnasialunterricht erforderlichen Begabung oder an dem rechten Fleiß gefehlt. Das mag theilweise richtig sein; aber gar viele Jungen hätten durch besseren Unterricht zu tüchtigen Primanern und Secundanern erzogen werden können. Ich bin nicht dagegen, dass die Herren an ihre Schüler höhere Anforderungen, als an die anderer Schulen stellen; aber erst mögen sie mir zeigen, dass sie die echte Lehrkunst angewandt haben, das zu bilden, was in den Knaben bildungsfähig ist.

Dieser Forderung gegenüber pflegen die Herren darauf hinzuweisen, dass für das Gymnasium ein besonderer, der sogenannte wissenschaftliche Unterricht erforderlich sei, der Elementarunterricht sei für Elementarschulen, oder für solche, die nicht, wie Gymnasien und Realschulen, zu wissenschaftlichen Studien vorbereiten.

Das ist ein ganz gefährlicher Irrthum. Die menschliche Seele ist in dem Elementarschüler ebenso angelegt, wie in dem Schüler des Gymnasiums; sie entwickelt sich bei allen Kindern ohne Unterschied nach gleichen Gesetzen, darum sollen sie alle, möge

---

lernen lässt, das Gelernte fleißig überhört und tüchtig einübt (paukt). Das hat zu der Meinung verführt, es käme auf das „Wie“ gar nicht an. In ähnlicher Weise meinen viele Eltern, der erste Unterricht im Lesen und Schreiben sei keine Kunst, da ja manche Dienstmädchen die Kleinen zu fertigem Lesen und erträglichem Schreiben zu bringen vermögen. Wenn man Kindern die Nase zuhält und sie zum Schlucken zwingt, kommt die Nahrung freilich auch in den Magen, und der gesunde Organismus hilft sich dann von selbst weiter. Aber! —



Digitized by Google

der Lehrstoff noch so verschieden sein, mit ein und derselben Kunst unterrichtet werden. Die Methode, bei welcher sich der Schüler des Gymnasiums langweilt, wird denselben Widerwillen beim Elementarschüler erregen; diejenige, welche diesen mit Lust und Streben erfüllt und rasch fördert, muss auch dem Gymnasiasten ersprießlich sein, mag gelehrt werden, was man wolle.

Wie Goethe von der Dichtkunst, darf man auch von unserm Berufe sagen: Es gibt nur Eine Erziehungs- und Unterrichtskunst; alles übrige ist nur Annäherung und Schein. Darum muss, soll's besser werden, die Zeit kommen, dass jeder Lehrer ohne Unterschied seine wahre Ehre darin sucht, sich dieser Kunst zu befleißigen und in der Ausübung derselben Meisterschaft zu erlangen.

Gegenwärtig stößt diese Ansicht bei den Gymnasiallehrern fast überall auf Widerspruch. Daher geschieht auch noch nichts für die so sehr nothwendige Einrichtung praktischer pädagogischer Seminare an Universitäten. In der letzten großen Conferenz, die am 28. Mai 1876 in Bonn von Professoren und akademisch gebildeten Lehrern abgehalten wurde, hat man die sehr vernünftigen und zeitgemäßen Vorschläge des Collegen Nohl verworfen und höchstens den Bemühungen des Herrn Professor Stoy, der bekanntlich in Jena ein Seminar für das Studium der Theorie der Erziehungs- und Unterrichtskunst leitet, einige Aufmerksamkeit geschenkt.

Es ist damals von Professoren und Directoren geradezu erklärt worden, man halte eine praktische Vorbereitung für den Beruf geradezu für überflüssig; „das Handwerksmäßige lerne sich leicht während des Unterrichts selbst und das Künstlerische lasse sich nicht lehren."

Die Folgen solcher Ansichten sind verhängnisvoll selbst für das Volksschulwesen. Bekanntlich werden — wenigstens hier in Ostpreußen — zu Seminardirectoren und Seminar-Oberlehrern nur Theologen berufen. Ist zu erwarten, dass diese Herren, welche mit der Gymnasialbildung jenen gefährlichen Irrthum eingesogen haben, plötzlich ganz anderer Ansicht werden und nun für Elementarschulen und Gymnasien ein und dieselbe Kunst verlangen sollen? Dazu wäre durchaus erforderlich, dass sie vorher jahrelang an Elementarschulen mit ganzer Hingebung gearbeitet und durch diese Beschäftigung, verbunden mit theoretischen pädagogischen Studien, einen ganz neuen Menschen angezogen hätten. Das mag ja hie und da vorkommen; aber immerhin werden diese Wenigen auf das Ganze zu wenig Einfluss ausüben.

Digitized by Google

Wo ich mit jenen Seminarlehrern über obiges Thema gesprochen, haben sie stets die Köpfe geschüttelt und an dem Irrthum von der für Gymnasien allein ersprießlichen „wissenschaftlichen Methode“ festgehalten. Da diese Herren an den Lehrerseminarien nur den höheren Unterricht zu erteilen haben, so bleibt die praktische Ausbildung für den Lehrberuf den seminaristisch gebildeten Seminarlehrern überlassen. Der Director ertheilt zwar den Unterricht in Pädagogik; aber die Leitung der Übungsschule und der Lehrproben der jungen Leute liegt doch vorzugsweise in der Hand der im Elementarunterricht erfahrenen Lehrer. Diese bringen den jungen Leuten eine Menge nützlicher Kunstgriffe bei; aber es fehlt dabei die rechte Verbindung der Praxis mit der Theorie. Die jungen Elementarlehrer haben eine gewisse handwerksmäßige Routine; aber von einer einheitlichen auf die Wissenschaft gestützten Durchbildung ist bei ihnen keine Rede. Wie ganz anders liegt die Sache da, wo an der Spitze ein Meister steht, der die ganze Ausbildung selbst leitet und durch seine eigenen tüchtigen Lehrproben, die sich an die theoretischen Vorträge anschließen, den jungen Leuten die rechte Richtung zu geben und zugleich die nöthige Wärme dafür einzuhauchen vermag. Bei dem gegenwärtigen Stande der Ausbildung akademischer Lehrer wird man für die Elementarlehrer-Seminare auf solche Leiter wol noch lange verzichten müssen.

Wir haben eine bessere Zeit gehabt. Als Herbart und Dinter in Königsberg in Pr. wirkten, als die Lehrerseminarien von Männern geleitet wurden, die zu Füßen Pestalozzi's gesessen hatten, ist hier in Ostpreußen unter den Volksschullehrern und den akademisch gebildeten Oberlehrern ein reges Streben zu finden gewesen. Ich habe in meinem Jünglingsalter eine Menge alter Lehrer aus jener Zeit kennen gelernt. Die Veteranen aus Dinter's Schule verstanden in den Religionsstunden meisterhaft zu catechisiren und handhabten in jeder andern Stunde die Fragekunst in einer Weise, dass jedes Lehrerherz erfreut und zum Nacheifern angespornt wurde. Namentlich stehen mir noch die Männer vor der Seele, die Dinter „als seine Söhne“ bezeichnet und stets mit dem traulichen „Du“ angeredet hatte.*)

*) Zur Zeit der kirchlichen und staatlichen Reaction im Jahre 1854 zog eine Gesellschaft von Zionswächtern durch die Provinz, um überall auf diese Lehrer und die freisinnigen Geistlichen zu fahnden. Sie erklärten, wie ich selbst gehört habe, die Dintersche Bibel „als gut zu Butterpapier“ und verboten, wie die in demselben Jahre erscheinenden „Regulative“ das Catechisiren. Seit der Zeit ist das Streben, sich zum Meister in der Fragekunst auszubilden, fast ganz eingeschlafen.

Digitized by Google

Mit Stolz darf ich zu diesen Männern meinen zu früh verstorbenen Vater zählen.

Die Jünger Herbart's waren überall bestrebt, dessen psychologische Forschungen und pädagogische Ansichten bei ihrem Unterrichte zu verwerten und denselben zu einer Kunst zu machen. Einzelne derselben haben in Königsberg und in andern Städten Vorschulen für Gymnasien gegründet und die jüngeren akademisch gebildeten Lehrer, welche damals oft jahrelang ohne Anstellung privatisiren mussten, für ihren späteren Beruf würdig vorbereitet. Ich habe mit alten Oberlehrern gesprochen, die in einer dieser Anstalten, der des Oberlehrers Castell in Königsberg, ihre Vorbildung genossen hatten. Die Männer verstanden ihre Kunst. Jetzt werden die jungen Leute nach bestandenem Examen pro facultate docendi, durch welches sie nur das Maß ihres Wissens bekundet haben, flugs einem Gymnasium oder einer Realschule überwiesen, um sich dort „einzuarbeiten". Die hochgelahrten Herren in Bonn haben die These des Herrn Professor Meyer angenommen, in der es heißt: „Die Candidaten sind vom Provinzial-Schulcollegium passend befundenen Schulen zuzuweisen, deren Lehrercollegium es übernimmt, die jungen Leute während eines ein- oder zweijährigen Cursus durch collegialische Anleitung, Beratung und Aufsicht in die Schulpraxis einzuführen." Der Vorschlag ist so sehr thöricht, dass jeder Laie denselben verlachen muss; aber dennoch wird bis zur Stunde darnach gehandelt. Freilich wird der Candidat dem Director der Anstalt überwiesen; aber ich möchte wissen, wo solch ein Mann die Zeit hernehmen sollte, den jungen Mann gehörig einzuschulen. So übernimmt diese Arbeit in der That das Collegium, falls der Candidat es nämlich für nöthig erachtet, sich bei den Collegen Raths zu erholen. Was für ein Resultat solche „Anleitung" gibt, wird sich jeder leicht denken können.

Es ist darum an der Zeit, ernstlich zu fordern, dass an allen Universitäten pädagogische Seminare gegründet und mit denselben Übungsschulen verbunden werden, welche Knaben bis zur Obertertia, resp. Secunda eines Gymnasiums oder einer Realschule vorbereiten. Man übergebe diese Schulen der Leitung eines tüchtigen praktisch erfahrenen Schulmannes, der für die rechte Unterrichts- und Erziehungskunst inneren Beruf besitzt, und stelle ihm Männer zur Seite, die mit ihm in demselben Sinne arbeiten wollen. Man lasse niemand zu dem Examen pro facultate docendi, der nicht an solchen Schulen praktisch gearbeitet,

Digitized by Google

an den Conferenzen theilgenommen, die rechten theoretischen und praktischen pädagogischen Studien gemacht hat. Das kann die rechte „Saat für die bessere Zeit“ geben.

Die Elementarlehrer haben Lehrerseminare, in denen sie angeleitet werden, guten Unterricht zu ertheilen, sich zur Meisterschaft auszubilden. Aber sie treten zu mangelhaft vorgebildet in den Beruf. Auch die besten haben nur ein beschränktes Maß positiver Kenntnisse und müssen zunächst sehr tüchtig arbeiten, um die Lücken in ihrem Wissen auszufüllen. Dies geschieht jetzt, nachdem unser vortrefflicher Minister Falk die Prüfungen für das „Mittelschul-Lehramt“ und die pro rectoratu an Volks- und Mittelschulen eingerichtet hat, in erfreulicher Weise. Aber es ist kein Wunder, dass sie über solchen Arbeiten das Streben, in ihrer Amtsthätigkeit Meisterschaft zu erlangen, vernachlässigen und sich damit begnügen, fleißig das ihnen vorgeschriebene Pensum einzuüben. Das rechte Streben nach Meisterschaft erfordert schriftliche Ausarbeitungen behufs Ausbildung in der Fragekunst; erfordert oft schriftliche Vorbereitung für einzelne Lehrstunden, Auszüge aus den einschlägigen wissenschaftlichen Büchern, Correcturen, Vergleiche ihres Thuns mit dem anderer Lehrer, Verarbeitung neuer Ideen, die man aus guten pädagogischen Werken, oder aus guten Fachschriften studirt, Anlegung von Notizbüchern und andere Arbeiten, die sehr viel Zeit und die ganze Hingabe an den Beruf verlangen. Es ist daher erklärlich, dass sie die Anforderungen, welche das „Wie“ des Unterrichts, die eigentliche Kunst betreffen, um des nächsten Ziels, um des höheren Examens willen, noch zurückstellen. Ist dies Ziel erreicht, so vergisst man nur zu leicht, dass „aufgeschoben nicht aufgehoben“ sein sollte.

Ich erhebe diesen Vorwurf nicht gegen alle Lehrer ohne Unterschied; aber wenigstens habe ich fast überall gefunden, dass die schwierigste und wichtigste Seite des Unterrichtens, die Ausbildung in der Fragekunst, über Gebür vernachlässigt wird. Je älter ich werde, desto mehr betrübt mich diese Erfahrung; denn ich weiß nur zu genau, wie sehr bei solcher Vernachlässigung unsere herrliche Kunst zu einem mehr oder weniger handwerksmäßigen Beibringen von Kenntnissen und Fertigkeiten herabsinken muss. Kein Lehrer kann der Fragekunst entbehren: denn selbst der Professor, welcher in Oberclassen höherer Lehranstalten wissenschaftliche Vorträge zu halten hat, bedarf mindestens der Gewandtheit, durch Fragen zu prüfen, wie das Vorgetragene aufgefasst ist, und wird sich oft genöthigt sehen, zu entwickeln, statt abzufragen und zu dociren und

Digitized by Google

die passiven Geister durch Fragen zum Nachdenken und zur Selbstthätigkeit anzuregen. Man bedenke doch: Ein Narr kann mehr fragen, als zehn Kluge beantworten können, und andererseits ist die Wissenschaft gerade durch klug gestellte Fragen so mächtig gefördert worden! In Unter- und Mittelclassen richtet sich der rechte Erfolg des Unterrichts im wesentlichen nach dem Grade der Ausbildung, den der Lehrer in dieser seiner Hauptkunst erreicht hat. Dilettanten, welche sich darin nicht geübt haben, mögen noch so eifrig arbeiten: sie erreichen nur Scheinresultate, welche zwar nicht selten die urtheilslose Menge, ja selbst unerfahrene Revisoren blenden, aber der rechten Entwickelung des kindlichen Geistes nie zuträglich sein können.

Um diese Kunst meisterhaft auszuüben, bedarf man einer besonders glücklichen intellectuellen und specifisch pädagogischen Begabung. Es gehört ferner dazu ein klares Erfassen und Verarbeiten des Lehrstoffs; pädagogischer Tact, um für jede Altersstufe den passenden Stoff und die passende Form auszuwählen; die Gewandtheit, die Fragen jeder besonderen Classe und zugleich bald den schwächeren, bald den stärkeren Kindern anzupassen, und endlich Geist, um mit Hilfe der Fragen den Stoff geistbildend zu verarbeiten.

Die allgemeinen Anforderungen, welche man bei der Fragestellung beachten soll — die Frage soll logisch bestimmt, der Bildungsstufe der Kinder angemessen, sprachrichtig, kurz, ohne Doppelsinn sein, soll keine unnützen Zusätze bringen, die Kinder nicht zum Antworten mit Ja oder Nein verleiten etc. — dürften Fachmännern wol bekannt sein; auch wird jeder wissen, in welcher Weise er eine Antwort benutzen soll, um die Schüler vom Irrthum zur Erkenntnis der Wahrheit zu führen. Aber dennoch will ich eine Forderung näher beleuchten, weil ich nur zu gut weiß, wie oft gegen dieselbe gesündigt wird.

Es ist die Forderung, dass jede Frage logisch bestimmt zu stellen ist.

Wer logisch bestimmt fragen will, muss genügende Kenntnisse in der deutschen Grammatik besitzen und die wichtigsten Gesetze der Logik kennen. Ohne diese Kenntnisse wird er nie wissen, wann er einen Fehler macht, und seine Kunst nie mit Bewusstsein ausüben. Wie oft werden Fragen nach dem Grunde falsch gestellt! Um nur ein Beispiel anzuführen: Man übersieht so oft, dass die Präposition vor einen Sachgrund, die Präposition aus einen Beweggrund einleitet. Man zittert vor Freude, vor Schreck (die Naturmacht überwältigt den Willen), man läuft aus Feigheit, arbeitet aus Liebe zur Sache (Feigheit und Liebe sind innere Antriebe zum Thun). Wer darüber

Digitized by Google

nicht klar ist, kann nach solchen Gründen nicht richtig fragen. Und doch sind gerade die Fragen nach den Gründen der Erscheinungen oder Thaten die bildendsten, weil sie am meisten die Begriffe klären und die Kinder gewöhnen, stets nach Gründen zu forschen. Die rechte Bildung hängt nicht von der Fülle positiver Kenntnisse, sondern von der Kraft ab, die meisten und vielseitigsten Erscheinungen um uns her am schärfsten und tiefsten zu begründen. Das Studium der Logik ist neben dem der Grammatik nothwendig, um über das Wesen der Begriffe. Urtheile und Schlüsse Klarheit zu erlangen.

In Bezug auf logische Bestimmtheit wird gesündigt

1. bei Fragen (Ergänzungsfragen) nach dem Subject oder Object. Die bekannte und berüchtigte Frage: Am Anfange schuf wer, was? (die Kinder sollen antworten: Am Anfange schuf Gott Himmel und Erde) gibt in ihrer Unbestimmtheit den Typus für eine unzählige Anzahl ähnlicher Zumuthungen, die an Kinder gestellt werden. (Z. B. Was hängt im Thurme? wer ging alle Jahre nach Jerusalem? was umgibt uns? was ist das Wort hier? was ist es nicht?) Die Logik verlangt, dass man bei solchen Fragen außer dem Oberbegriff des Subjects noch denjenigen Prädicatsbegriff setzen soll, der dem Subjecte **allein** zukommt. Die Frage: Welche Thiere (Oberbegriff zu Fisch) athmen durch Kiemen? ist logisch bestimmt; die Frage: Welche Thiere leben im Wasser? ist unbestimmt, sobald man als Antwort „Fische" haben will, weil der Prädicatsbegriff (im Wasser leben) auch andern Thieren zukommt.

Es wird ferner gesündigt

2) bei Fragen nach dem Prädicat. Die Logik verlangt, dass jede Frage nach dem Prädicat das Subject enthalten soll, zugleich aber noch ein anderes Prädicat als das, welches man in der Antwort hören will.

Das Prädicat kann ein Substantivprädicat oder ein Adjectivprädicat oder ein Verbalprädicat sein.

Bei Fragen nach dem Substantivprädicat hört man unzählig viel Definitions- oder Identitätsfragen, bei denen den Schülern zugemuthet wird, den Begriff des Subjects zu definiren. Was ist ein Gewölbe? Was ist eine Schlucht? Was ist ein Jünger? Sobald bei Erklärung eines Lesestücks oder mitten im Vortrage ein Begriff vorkommt, der den Kindern unverständlich zu sein scheint, pflegen solche Fragen selbst in Unterclassen herauszuplatzen. Ein Blick auf die Schwierigkeit, eine gute Definition zu geben, sollte doch endlich überzeugen, dass es Thorheit ist, solche Denkoperationen von Kindern zu

Digitized by Google

fordern. Auf die Frage: Was ist eine Staffelei? hörte ich ein Kind antworten: „Eine Staffelei ist wo ein Winkel steht.“ So lächerlich eine solche Antwort erscheint, vermag sie doch, einen aufmerksamen Lehrer auf das Richtige hinzuweisen. Es sind nämlich gar viel Begriffe den Kindern klar, wenngleich sie nicht die Kraft besitzen, dieselben zu definiren. Wer sich überzeugen will, führe sie im Geiste an einen Ort, wo sie das fragliche Ding gesehen haben können, stelle Fragen nach einzelnen Theilen, nach dem Gebrauche, den charakteristischen Merkmalen, so dass aus den Antworten der Oberbegriff und der specifische, der Artunterschied (Wesen der Definition) hervortreten, und sei zufrieden, wenn die Kinder statt einer Definition jene Fragen richtig beantworten und zusammenfassen können. Nur in Oberclassen darf man die Kinder anhalten, sich in Definitionen zu versuchen.

Bei Fragen nach dem Adjectivprädicat wird den Kindern zugemuthet, auf die logisch ganz unbestimmte Frage: Wie ist ein Ding? sofort mit einem ganz bestimmten Adjectiv zu antworten (Wie ist Gott? heilig, gerecht) und man schilt, wenn das Kind eine andere Eigenschaft, als die erwartete, nennt. Möge sich doch endlich jeder Lehrer sorgfältig bemühen, die verlangte Eigenschaft so scharf zu bestimmen, dass bei richtigem Denken und Wissen in der Antwort keine andere genannt werden kann. Es ist falsch, zu fragen: Wie sind die Seiten eines gleichschenkligen Dreiecks? Es muss heißen: Wie verhalten sie sich hinsichts der Länge zu einander? Es ist falsch, zu fragen: Wie war die Schlacht? (unentschieden); es muss heißen: Welchen Ausgang nahm die Schlacht? Es ist falsch, zu fragen: Wie war der Knabe Jesus zu seinen Eltern? Es muss heißen: Worin zeigte sich der Knabe als guter Sohn?

Man muss sich als Lehrer lange und sorgfältig üben, um stets solche Umschreibungen und Bestimmungen schnell und sicher herauszufinden. Hinc illae lacrymae!

Am schlimmsten steht's bei Fragen nach dem Verbalprädicat. Weil in solchen Fragen ein anderes Prädicat gebraucht werden muss, als das, welches in der Antwort gegeben werden soll, so macht man sich's nur zu bequem und gebraucht die farblosen Prädicate sein, haben, werden, sollen, können, am liebsten thun. Was konnte er, was hatte er, was that er da? hört man überall fragen, ohne dass der Fragesteller daran denkt, dass auf solch eine Frage tausend verschiedene Antworten möglich sind. Zuweilen sind solche Fragen nicht incorrect; — es kann ja beim Erklären der Geschichte von

Digitized by Google

einem bestimmten Thun die Rede sein — aber sie sind nicht geistbildend, weil sie die Kinder zum gedankenlosen Wiederholen des gedächtnismäßig Eingeprägten verleiten. Um geistbildend zu verfahren, soll man das in der Antwort verlangte Thun in der Frage durch einen Oberbegriff ausdrücken und die Kinder dadurch veranlassen, daraus auf den verlangten Artbegriff zu schließen.

Gesetzt, man bespricht die Erzählung von dem Mäuschen, das beim Spiel vom Felsen fällt und einen schlafenden Löwen erweckt. Der Löwe packt sie mit seiner furchtbaren Tatze. Die Fragen: Was that das Mäuschen? Wohin fiel sie? Was that darauf der Löwe? sind stümperhaft, wenngleich die Kinder die Antworten durch Rathen finden werden.

Das Herabfallen vom Felsen kann unter den Gattungsbegriff: Unfall erleiden, Unglück haben, von Missgeschick betroffen werden; die Thätigkeiten: den Löwen erwecken, mit der Tatze packen können unter die Gattungsbegriffe: in Gefahr gerathen, Zorn zeigen gebracht werden. Demgemäß müssen die Fragen heißen: Welchen Unfall erlitt die Maus beim Spiel? In welche Gefahr gerieth sie durch den Fall? Wie zeigte der Löwe seinen Zorn über die Störung? (Selbstverständlich sind noch andere Gattungsbegriffe zulässig.) Solche Fragen müssen geistbildend wirken, da sie die Kinder anleiten, stets den Artbegriff dem Gattungsbegriff unterzuordnen.

Es klingt unglaublich, was in diesem Punkte gesündigt wird. Man fragt entweder ganz unbestimmt, oder gebraucht Wendungen, die klar denkende Kinder in die größte Verwirrung bringen müssen. Man versuche einmal die nachstehenden Fragen selbst zu beantworten und vergleiche damit die von dem Fragesteller erwartete Antwort*):

Was nahm er, als er auf die Erde fiel? (Er nahm Schaden!)
Worin sollen sich die Menschen fassen? (In Geduld!)
Worin sollen wir uns nicht muthwillig begeben? (In Gefahr!)
Was sollen wir zu Gott fassen? (Vertrauen!)
Was thut das Glas, wenn man darauf schlägt? (Es springt!)
Was thun die Seiten einer Pyramide? (Sie laufen spitz zusammen!)
Was geschieht, wenn wir die Luft einathmen? (Die Lungen erweitern sich!)
Wo steht der Hirsch in der Bibel? (Im Psalm! Wie der Hirsch etc.)

*) Alle diese Fragen habe ich selbst von Lehrern stellen hören. Ich könnte sie leider um das Hundertfache vermehren!

Digitized by Google

Was fuhr aus Jesus, als er am Kreuze hing? (Die Seele!)
Was hat Gott auf die Erde gelegt? (Einen Fluch!)
Was hat der Hase? (Furcht!)
Was thun die Verben auf cer? (Sie nehmen vor a, o, u eine cédille zum c!)
Als die Schlange Eva die verbotene Frucht zeigte, was that sie da mit ihr? (Sie verlockte sie!)
Wenn ich vorangehe und du kommst hinterdrein, was thust du dann? K. Ich komme hinterdrein. L. Bengel, du folgst mir nach.
Was heißt also Jesu nachfolgen? (In seine Fußtapfen treten!)

Die Sache würde lächerlich sein, wenn sie nicht gar so traurig wäre! Wie oft habe ich's erleben müssen, dass Kinder, welche auf solche thörichte Fragen die Anwort schuldig blieben, geschimpft, ja mit Ohrfeigen tractirt wurden! Den stümperhaften Fragestellern fehlt es entweder an Schärfe im Denken — sie vermögen nicht scharf und sicher die Art der Gattung unterzuordnen — oder an der rechten Lust, sich dieser Mühe zu unterziehen und sich durch sorgfältige Vorbereitung und Übung zu vervollkommnen.

Der Erfolg ist bei solchen Lectionen traurig genug. Die Kinder setzen mangelhaften Fragen ein beharrliches Schweigen entgegen, oder sie legen sich aufs Rathen. Eins ist so nachtheilig wie das andere! Denn jenes führt zu geistiger Stumpfheit und Trägheit, dies zur Zerfahrenheit im Denken; ein Übel, dem gerade die begabteren Kinder am meisten ausgesetzt sind. Man erwäge, wie schwer die geistige Entwickelung eines Kindes beeinträchtigt werden muss, wenn es 8 Jahre hindurch tagtäglich 4—5 Stunden lang durch solche unlogische Fragen gemartert wird. Es ist ein wahres Glück, dass die Kinder in der Theilnahmlosigkeit, in dem passiven Widerstand ein Mittel besitzen, sich der daraus erwachsenden Gefahr zu entziehen. Dieselbe ist in der That bedeutender, als der Laie zu glauben geneigt ist, während andererseits der Gewinn, den man durch correcte Fragen erzielt, nicht hoch genug angeschlagen werden kann. Wer kennen gelernt hat, welch herrliche Erfolge ein klar denkender, fragegewandter Lehrer selbst bei einfachen Dorfkindern erzielt; wer beobachtet hat, wie unter Leitung eines solchen Mannes sich dumpf und stumpf dreinschauende Kinder im Laufe auch nur eines Jahres in frische, muntere, strebsame Buben und Mädchen verwandeln: der wird meine Forderung, dass sich jeder Lehrer in dieser seiner Hauptkunst sorgfältig schule, wahrlich nicht für überflüssig halten.

Digitized by Google

Man hört in Lehrerkreisen und namentlich in Lehrervereinen so oft das Wort „Liebe“ betonen. Es sind nur zu oft bloße Phrasen. Den deutlichsten Beweis dafür haben in Leipzig jene 2000 Lehrer geliefert, als sie einmüthig forderten, der Staat solle ihnen das Recht geben, ihren „geliebten“ Jungen in majorem Dei gloriam straflos den Rücken noch kräftiger als bisher durchzubleuen! Die rechte Liebe des Lehrers soll eine ideale, d. h. eine auf Ideen gegründete Liebe sein. Deren erstes Gebot heißt: Gieb der Jugend das Beste, das du mit Aufopferung aller deiner Kräfte zu geben vermagst. So opfere dich auch wirklich! Ordne alle deine Anstrengungen dem einen Ziel unter, dich zum vollendeten Meister in deiner Kunst auszubilden. Ein Gelehrter sein, ist eine gar schöne Sache; wenn man dies Ziel aber nur auf Kosten echter Schulmeisterschaft erreichen kann: so soll man's aufgeben, oder nicht länger Lehrer bleiben. Wer vollends ohne solche Studien zu machen die rechte Ausbildung in seiner Kunst nur aus Bequemlichkeit oder aus Leichtsinn unterlässt, der möge mir doch ja nicht einreden wollen, dass er echte Liebe besitze.

Der gesammte Unterricht lässt sich nach 2 Richtungen sondern. Nach der einen Richtung haben wir die Aufgabe, ein bestimmtes Maß positiver Kenntnisse beizubringen und Fertigkeiten (Lesen, Schreiben, Rechnen, Singen, Zeichnen etc.) einzuüben; nach der andern sollen wir der Seele durch Ideen die Richtung nach dem Idealen, dem Ewigen geben und den Geist der Kinder zum scharfen Begreifen, Urtheilen und Schließen erziehen. Ohne Hilfe der Fragekunst artet die erste Richtung in eine geistlose Dressur, in ein Einpauken und Abrichten aus, während das Ziel der zweiten Richtung gar nicht erreicht werden kann. Jene Dressur bringt immerhin einen gewissen Gewinn; die Ausbildung zum scharfen Urtheilen und Schließen wird aber durch Stümperei nicht nur nicht gefördert, sondern in bedenklicher Weise gehemmt.

In allen Stunden sollen wir bemüht sein, den Kindern neue Begriffe zu geben und die ihnen geläufigen mit Inhalt zu füllen. Die Begriffe sollen stets durch Anschauung geklärt und befestigt werden.

Die Begriffsbildung anschaulich zu vermitteln, ist eine unserer wichtigsten Arbeiten; denn mit dem klaren Begriff ist zugleich das analytische Urtheil klar gegeben.

Begriffe bilden wir im Geiste der Kinder entweder durch Entwicklung (aus der Summe der Merkmale) oder durch Zergliederung, indem wir den gegebenen Begriff in seine Merkmale zerlegen. Demgemäß haben wir die Pflicht, uns in Entwicklungs- und in

Digitized by Google

Zergliederungsfragen zu üben. Es gehört ferner dazu, dass wir uns zur Befestigung des Durchgenommenen in Repetitionsfragen, und um das Wissen und Können zu erforschen, in Examinationsfragen üben.

Die schwerste Übung ist die in Entwicklungsfragen. Diese zeigen den eigentlichen Meister. Um richtig entwickeln zu können, muss man imstande sein, jede Frage correct und logisch bestimmt zu stellen. Ferner braucht man dazu ein eigenthümliches Denken: das Denken in dialogischer Form. Der Lehrer muss jede Antwort, welche er erzielen will, selbst nicht nur vollständig klar, sondern auch in der der Classe entsprechenden Form im Geiste vor sich haben; sonst kann er die Fragen nicht klar und präcise stellen. (Der Anfänger thut darum gut, sich vor der Frage die Antwort ganz genau zu formuliren.) Dabei muss er streng planmäßig zu Werke gehn, so dass Nebenfragen und falsche Antworten ihn nicht verleiten, den Faden der Entwicklung zu verlieren. Er muss ferner dabei alle Hauptregeln eines anschaulichen Unterrichts — gehe vom Nahen zum Fernen, vom Bekannten zum Unbekannten; gib nie zuviel auf einmal; erst die Sache und dann ihre Weise etc. — sorgsam befolgen, nie den logischen Zusammenhang zwischen dem Ganzen und den Theilen aus dem Auge verlieren, stets richtige Beispiele und passende Vergleiche bei der Hand haben und dabei lebhaft und interessant fragen.

Wann hat der Lehrer in dieser Weise entwickelnd zu unterrichten? Im allgemeinen da, wo die Vorstellungen der Kinder verwickelt, unklar, ohne Ordnung vorhanden sind; wo sie also zu klaren, deutlichen Vorstellungen, festen Begriffen, bestimmten Urtheilen, unzweifelhaften Schlüssen vereinigt und geklärt werden sollen. Dies ist nöthig, sobald man in Oberclassen das Thema zum deutschen Aufsatz bespricht; ferner bei Erklärung von Gedichten, bei Entwicklung sittlicher und religiöser Begriffe in den Religionsstunden, beim Unterricht in Physik und fast in allen Stunden beim Unterricht in der deutschen und in fremden Sprachen. Wer den grammatischen Unterricht kunstgerecht ertheilen will, muss verstehen, Begriffe zu entwickeln; wer die Lectüre recht behandeln will, muss verstehen, bei dunkeln oder beachtenswerten Stellen durch Entwicklungsfragen zum Verständnis zu führen. Sonst geht's alle liebe Tage: drill, drill, drill: Vocabeln überhören, Regeln lernen, übersetzen, retrovertiren und höchstens wird hie und da eine magere Sacherklärung hinzugefügt.

Um in der Fragekunst eine hohe Stufe zu erreichen, bedarf es, wie oben gesagt wurde, eines angeborenen Talents; aber immerhin

Digitized by Google

darf man von jedem Lehrer fordern, dass er sich in Zergliederungsfragen (wie sie beim Abfragen einer biblischen Geschichte oder eines Lesestücks vorkommen) geübt habe, und dass die Fragen überhaupt nicht zu grob gegen die Forderung logischer Bestimmtheit verstoßen. Dies Ziel kann und soll jeder Lehrer durch fleißige Übung erreichen.

Wie hat man dies anzustellen?

Das beste Mittel ist: einige Jahre hindurch schriftliche Ausarbeitungen zu machen. Man fängt mit Zergliederungsfragen an, zerlegt ein Lesestück, dessen Inhalt man abfragen will, in Fragen und Antworten und bemüht sich überall den Forderungen an logische Bestimmtheit gerecht zu werden, namentlich sorgsam die rechten Gattungsbegriffe aufzufinden. Und wenn man wöchentlich auch nur eine Ausarbeitung macht, so genügt dieselbe schon, um in einigen Jahren eine ziemliche Gewandtheit zu erwerben. Daneben mache man sich's zur Pflicht, in allen Stunden auf sich zu achten und sich bei falschen Fragen, oder bei mangelhaft und zu gesucht gebildeten Gattungsbegriffen recht tüchtig sich selbst zu kritisiren. Gar bald wird das pädagogische Gewissen so scharf, dass man mit Freude nach Hause eilt, wenn die Arbeit einmal recht gelungen ist; dagegen nagenden Unmuth empfindet, wenn man sich vieler Fehler und Unklarheiten schuldig gemacht hat. Allmählich stellt man sich schwerere Aufgaben und versucht sich in der Behandlung von Beschreibungen, Fabeln, zuletzt in der Entwicklung von Begriffen und verhüllten Wahrheiten. Nach solchen Vorübungen — vorausgesetzt, dass sie 5—6 Jahre fleißig ausgeführt wurden — genügt zur Präparation auf eine schwierige Stunde, dass man sich den Hauptgedankengang nach Ober- und Unterabtheilungen klar macht und dazu die Beispiele und Vergleiche wählt. Das Suchen nach Beispielen oder historischen Belegen stört die Stunde und kann die rechte Wirkung oft ganz aufheben.

Es gibt sehr wenig „Lehrer von Gottes Gnaden“: es thut daher jeder gut, sich mehr auf seinen Fleiß, als auf sein Talent zu verlassen. Die Kunst ist lang, das Leben kurz: man versäume nicht, recht früh anzufangen. Stillstand heißt Rückschritt; denn man gewöhnt sich nur zu leicht an die gar bequemen schlechten Fragen und verfällt in einen Schlendrian, der in der That „haarsträubend“ genannt werden darf. Er besteht darin, dass der Lehrer statt der Frage die Antwort halb gibt und die Schüler veranlasst, das Fehlende zu ergänzen. Dadurch wird bei den Kindern jenes widerliche, gedankenlose Zusammenschreien

Digitized by Google

erzeugt, das jeden Fortschritt hemmt und jede Zucht unmöglich macht.*) Der Unterricht nimmt dann folgenden Verlauf:

L. Abraham war ein — (K. im Chor: Schäfer).
L. Das ist ja falsch. Er war ein — (K. sind still).
L. Na, Dummköpfe, heraus damit! Er war ein Patri — (K. Patriarch).
L. Dies Wort ist ein Sub — (K. Subject).
L. Falsch! Es ist ein Substan — (K. Substantiv).
L. Richtig und kein Ad — (K. Adjectiv).
L. Der Stechheber ist eine — (K. Röhre).
L. Die sich nach oben — (K. erweitert).

Es sollte sich endlich jeder Lehrer in den Grund seiner Seele schämen, in solch stümperhafter Weise Kinder unterrichten und erziehen zu wollen. Solch eine Frageweise ist eine Schande für unsere Zeit und verdient den härtesten Tadel. Der alte Dinter pflegte Lehrer, die sich in solch einer Weise an der Jugend versündigten, mit den Worten: Sie Seelenmörder! aus der Thür zu weisen. Dinter, „Vater Dinter", kehre wieder! Wir brauchen deinen Geist, deinen Feuereifer, deine Meisterschaft, deine hingebende, ideale Liebe für die Jugend, für das edle Werk der Erziehung und des Unterrichts. Mit kalten Revisoren, mit „Männern vom grünen Tisch", oder mit Inspectoren, die den Lehrer lediglich nach seinem politischen und religiösen Glaubensbekenntnis, womöglich nach dem Grade seiner hündischen Demuth und Gefügigkeit beurtheilen, kann uns allen nur schlecht gedient sein.

Dinter schläft, und die Zeit ist eine andere geworden. Es ist niemand da, der den tüchtigen Lehrer mit Freudenthränen umarmt und ihn „seinen lieben Sohn" nennt. Jetzt heißt es: Da tritt kein andrer für ihn ein; auf sich selber steht er da ganz allein. Solche Zeit ist freilich dazu angethan, die charaktervollen, tüchtigen Lehrer von den schwankenden und unbrauchbaren Elementen scharf zu scheiden. Aber sie stellt dafür sehr schwere Aufgaben. Der rechte Lehrer muss verzichten lernen auf die Anerkennung seiner Arbeit durch das Publicum, auf die Anerkennung seiner Vorgesetzten, ja nicht selten auf die der eigenen Collegen. Das Publicum beurtheilt ihn nach dem Schein, nach Laune, nach vorgefassten Meinungen, verketzert nicht selten seine besten Bestrebungen; seine Vorgesetzten sind in der Lehrkunst bis auf wenige Ausnahmen Dilettanten, haben nur

*) Dasselbe Unheil wird durch Ja- und Neinfragen herbeigeführt.

Digitized by Google

zu oft nicht einmal genügende theoretische Studien in der Pädagogik gemacht, um sich in ihrem Urtheil auch nur ein wenig über das von Laien erheben zu können*); unter den Lehrern selbst begegnet er seinen besten Bemühungen gegenüber Gleichgiltigkeit und nur zu oft widerlich hochtönenden Phrasen.

Wie kann er unter solchen Umständen sich die so nothwendige Berufsfreudigkeit bewahren?

Es gibt da nur Ein Mittel: Strebe darnach, in deinem Berufe ein Meister zu werden; ordne alle deine Bemühungen, alle deine Studien diesem einen Ziele unter und schaffe dir so eine ideale Welt. Gib jeden Gedanken auf, von irgend jemand anerkannt, auch nur recht verstanden zu werden; gib den in der Jugend so verzeihlichen Gedanken an Zuneigung oder Gegenliebe seitens deiner Schüler oder Schülerinnen ganz auf; gewöhne dich daran, das, was du als recht und gut erkannt hast, lediglich um des Rechten und Guten, um des heiligen Ideals willen zu thun. Solch ein Streben wird dir die rechte Selbstachtung und damit die rechte Lebensstütze geben. Kannst du nur einen bescheidenen Grad von Meisterschaft erringen, so lerne dich bescheiden. Bedenke Rückert's schönes Wort: Wenn die Rose selbst sich schmückt, so schmückt sie auch den Garten. Sind dir höhere Gaben verliehen, so nimm thätig Theil an den Bestrebungen der Besten deines Standes; aber erwarte von deinen Ideen nicht augenblickliche Wirkung. Wirf sie nach Schiller's Wort „schweigend in die unendliche Welt und hoffe, dass der ruhige Rhythmus der Zeiten die Entwicklung bringen wird". Wenn die Wirklichkeit zu rauh an dich herantritt, so lerne die große Kunst, dich „vor der Welt ohne Hass zu verschließen", lerne nach des erhabenen Schiller Beispiel „das Schlechte als Naturbedingung des Guten respectiren".

Mögen alle diese Worte nicht bloße „pia desideria" bleiben!

*) Dazu kommt noch der Umstand, dass dieser Mangel von maßgebenden Personen aus politischen Gründen als unbedeutend angesehen wird. Der Herr Cultusminister v. Puttkamer meinte in seiner bekannten Parlamentsrede, „die Geistlichen besäßen auch ohne Fachstudien die Bildung, um sich in die ‚Mysterien des Volksschulunterrichts' leicht vertiefen zu können!"



Digitized by Google

## Roger Aschams pädagogische Ansichten.

*Von Dr. **Alfred Katterfeld**-Straßburg.*

Vergebens sucht man in unsern deutschen Lehrbüchern der Pädagogik bis auf die jüngste Zeit nach dem Namen dieses Mannes, der sich nicht ohne Stolz den Schüler des berühmtesten Lehrers*) und Lehrer der berühmtesten Schülerin**) seiner Zeit nannte, der ein umfangreiches pädagogisches Werk hinterlassen hat, und der in seinem Vaterlande selbst den weisesten Meistern und Lehrern des englischen Volkes beigezählt wird.

Dieser Umstand mag wol darin seine Erklärung finden, dass Aschams Schoolmaster seither nur in englischer Sprache vorlag und über ihn selbst — abgesehen von zahlreichen mehr oder weniger flüchtigen biographischen Skizzen — eine eingehendere Darstellung seines Lebens und Wirkens, zumal in deutscher Sprache, fehlte. Wol machte 1857 Kirsten in dem Programm des herzoglichen Gymnasiums zu Gotha auf die pädagogische Bedeutung A.'s nachdrücklich aufmerksam; aber wie das bei solchen Publicationen meist zu geschehen pflegt, die Arbeit blieb in weiteren Kreisen unbekannt und konnte daher auch keine besondere Wirkung üben.

Dem Mangel einer Biographie, die dem vorhandenen und zur Zeit zugänglichen Material entspricht, glaube ich durch mein Buch: „Roger Ascham. Sein Leben und seine Werke mit besonderer Berücksichtigung seiner Berichte über Deutschland aus den Jahren 1550—1553." Straßburg, Trübner. 1879 — abgeholfen zu haben.

Vor einiger Zeit ist dann auch eine deutsche Übersetzung der weitaus bedeutendsten Schrift Aschams, eben seines Schoolmaster, erschienen im IX. Bande der pädagogischen Classiker (Wien, Pichler Ww. & Sohn. 1881): „Roger Aschams Schulmeister, nebst einer Einleitung:

*) Sir John Cheke, Prof. d. griech. Sprache in Cambridge, dann Erzieher König Eduard VI.

**) Königin Elisabeth.

Digitized by Google

R. Aschams Leben und Wirken. Einleitung, Übersetzung und Commentar von Josef Holzamer.“ In der Einleitung beschränkt sich der Herausgeber auf einen gedrängten biographischen Auszug, ohne näher auf A.'s Bedeutung als Pädagogen einzugehen. Er verweist einfach auf das Werk selbst, „da der Verfasser dort seine Ansichten über Erziehung und Unterricht so klar dargelegt hat, dass sie keiner weiteren Erklärung bedürfen“, und in der Vorrede auf das, was in meinem Buche über diesen Gegenstand gesagt worden ist.

Ich habe aber an jenem Ort nur in allgemeinen Zügen den Geist und das Wesen der pädagogischen Lehren A.'s und seiner neuen Methode des Lateinlernens zu charakterisiren versucht. Ein genaueres Eingehen auf dieselben scheint aber umsomehr geboten, als — wie Holzamer richtig bemerkt — der Schoolmaster manche Fragen der Pädagogik erörtert, die heute wieder auf der Tagesordnung stehen. Auch eine Untersuchung der Beziehungen und geistigen Wechselwirkungen zwischen Ascham und seinen Vorgängern Jean Luis Vivés und Ellyot, seinen Zeitgenossen Lyly und Mulcaster, sowie den Späteren Baco von Verulam, Milton und Locke wäre lohnend und nützlich. Ich versuche in dem Nachfolgenden nur gelegentlich eine Vergleichung A.'s mit Locke und einigen festländischen Pädagogen in den markantesten Abweichungen und Übereinstimmungen.

## I. Aschams Stellung zur Pädagogik.

Von einer Skizzirung seines Lebens und einer formellen Besprechung der für die Darstellung seiner pädagogischen Ansichten in Betracht kommenden Werke glaube ich unter Verweisung auf mein Buch hier absehen zu dürfen. Es sind das neben gelegentlichen Bemerkungen in den Briefen namentlich der Toxophilus und der Schoolmaster. Ein drittes Werk, in dem er sich speciell den bei der Erziehung zu berücksichtigenden Leibesübungen zuwenden wollte, sein Book of the cockpit, ist nicht zum Abschluss gelangt und nach seinem Tode leider verloren gegangen.

Dass er ein Recht hatte, in Fragen der Erziehung und des Unterrichts ein Urtheil abzugeben, das wird ihm, dem langjährigen Lehrer, dem Familienvater, niemand bestreiten wollen. Inwiefern die gesammelten Erfahrungen und eine aus ihnen erwachsende hohe Lebensweisheit ihn berechtigen, in der Reihe der Pädagogen einen hervorragenden Platz einzunehmen, wird aus der Zusammenstellung seiner Grundsätze und Anschauungen einigermaßen ersichtlich werden.

Von der Würde des Erzieheramtes hatte er die erhabenste Vor-



Digitized by Google

stellung. Wie Sokrates glaubte auch er, dass niemand sich ein göttlicheres Ziel setzen könne, als derjenige, der sich der Erziehung der Jugend widme.

Ob er gleich alle dem Unterricht vorhergehende Sorge um das Kind den Eltern zuweist und als wirklicher Schulmeister mit seinen Rathschlägen nur die Entwickelung vom ersten Elementarunterricht bis zum Beziehen der Universität begleiten will, so enthalten seine Ausführungen doch nach beiden Seiten hin mehr, als er versprochen hat.

Beginn der Erziehung. Ascham ist der Ansicht, dass mit der Erziehung schon in früher Jugend begonnen werden muss, weil das Kindergemüth für alle Eindrücke am empfänglichsten sei, und die in der Kindheit erhaltenen bei ihm am festesten haften. „Wenn je zu einer Zeit", sagt er, „die Natur des Menschen geneigt ist, mehr als zu einer andern, das Gute in sich aufzunehmen, so ist dies in der Unschuld der jungen Jahre der Fall, bevor die Bekanntschaft mit dem Bösen in ihr Wurzel gefasst hat. Denn das reine, klare Gemüth eines lieben kleinen Kindes ist gleich dem frischen Wachs, das am tauglichsten ist, einen guten und schönen Abdruck zu empfangen, und gleich einer neuen, glänzenden, noch ungebrauchten silbernen Schüssel, die das Gute, das man hineinthut, aufnimmt und rein erhält."

Er verlangt die größte Gewissenhaftigkeit der Eltern und Erzieher, da von ihrer Sorgfalt in Beaufsichtigung und Leitung der jungen Seelen deren ganzes späteres Glück und Wolergehen abhängt.

Nach Locke werden neun Zehntheile der Menschen durch die Erziehung gut oder böse. Auch Ascham meint, dass es wesentlich von der Behandlung des Kindes in seiner ersten Jugend abhänge, was es dereinst lieben oder hassen, ob es dem Guten oder dem Bösen nachgehen werde. „Was man als Knabe begonnen, dem pflegt man als Mann zu folgen bis ans Grab." „Wenn ein junger Baum krumm wächst, so magst du ihn, ist er erst alt geworden, eher brechen denn gerade biegen."

Wichtigkeit der Erziehung. Und nicht das Glück des Kindes allein hängt von dieser richtigen und weisen Leitung der Jugend ab, sondern auch das Wolergehen der Gesellschaft und das Gedeihen des Staates. „Wo in der Jugend eine solide Grundlage gelegt, wo die Kinderzucht nach vernünftigen Grundsätzen geleitet wird, da wird sich auch bald das Gemeinwesen in gutem Zustande befinden."

Der enge Zusammenhang zwischen der Erziehung und dem Staatswol wird von Ascham wiederholt betont. Er beruft sich dabei auf Plato. Niemand aber hat über diesen Punkt schöner geschrieben als

Digitized by Google

Luther: „Denn wo in Häusern Gehorsam nicht gehalten wird, wird man es nimmermehr dahin bringen, dass eine ganze Stadt, Land, Fürstenthum oder Königreich wol regiert werde. Denn da ist das erste Regiment, davon einen Ursprung alle andern Regimente und Herrschaften haben. Wo nun die Wurzel nicht gut ist, da kann weder Stamm noch gute Frucht folgen."

Erbsünde. Bei der häuslichen Zucht soll man es nicht so sehr auf Unterweisung in dem, was gut ist, als vielmehr auf Fernhalten der Jugend von dem, was schlecht ist, absehen. Das erinnert an Rousseaus Plan einer ganz negativen Erziehung, welche nicht Tugend und Wahrheit lehrt, sondern das Herz nur von dem Laster, den Verstand vor Irrthum zu bewahren sucht.

Ascham meint aber mit nichten wie Rousseau, dass alle Sünde nur von außenher in das Kinderherz hineingetragen werde. Er hat an der Erbsünde, „an dem Übel, das durch Adam über die Welt kam", jederzeit festgehalten. Nach seiner Meinung schlummern die Keime zum Guten und Bösen schon von Natur im Herzen nebeneinander. Doch sind die letzteren leichter zu wecken: „Die besten Beispiele haben nie solche Gewalt, zum Guten anzutreiben, wie die schlechten, eitlen und thörichten es im Bösen vermögen."

Dauer der Erziehung. Die Aufgabe der Eltern und Erzieher ist es nun, darüber zu wachen, dass die bösen Triebe möglichst wenig, die guten möglichst viel Nahrung und Förderung erhalten. Die bösen müssen mit scharfem Messer beschnitten werden, sonst schießen sie bald üppig empor und saugen Saft und Kraft aus der Pflanze. Die guten Triebe entwickeln und kräftigen sich viel langsamer und müssen daher unter möglichst langer Obhut und Pflege gehalten werden. Daher tadelt es Ascham wiederholt, dass man sich um die Jugend zu einer Zeit am wenigsten zu bekümmern pflege, in der sie am meisten einer guten Aufsicht bedürftig sei. „Es nützt nichts, dafür zu sorgen, dass Knaben in ihren Kinderjahren gut unterrichtet werden, wenn man ihnen, sobald sie in die lustige Jünglingszeit eintreten, die Freiheit gewährt, ganz nach ihrer Lust zu leben."

Rousseaus Emil blieb unter der Leitung seines Hofmeisters, bis er Vater wurde. Locke verlässt seinen Zögling, als dieser Anstalten macht zu heiraten. Das würde auch Ascham für passender gefunden haben; aber bis dahin hält er an der Aufsichtspflicht des Vaters fest. „Vom 17. bis zum 27. Jahre sollen weise Männer sorgsam darauf achten, dass die Schritte der Jugend während dieser schlüpfrigsten Zeit durch gute Zucht und Sitten auf eine sichere Weise gestützt

Digitized by Google

werden." Noch zweimal wiederholt er diese Warnung und nennt das bezeichnete Alter die gefährlichste Zeit im Leben eines Mannes, so glatt und schlüpfrig, dass es schwer sei, festen Fuß zu fassen.

Studium und Leben. Als die Veranlassung zu seinem Schoolmaster bezeichnet Ascham wiederholt den Wunsch, an seinem Theile nach Kräften mitzuwirken, „dass bei der Jugend in England durch eine gute Erziehung eine so feste Grundlage zur richtigen Würdigung der Wissenschaft gewonnen und ein so sicherer Grund für die Liebe zur Rechtschaffenheit gelegt werde, dass, wenn sie zur Ausführung wichtiger Geschäfte im Dienste ihres Fürsten und ihres Landes berufen werden, sie alle Erfahrungen, ob gut oder schlecht, zu verwerten und richtig zu benutzen wissen, und zwar nach der Vorschrift und Richtschnur der Weisheit, Wissenschaft und Tugend."

Rousseau nennt die Erzieher verkehrt, welche auch die Zukunft ihres Zöglings, die er vielleicht gar nicht erlebt, ins Auge fassen. „Seht im Kinde nur das Kind!" Ascham dagegen meint: „Ein vernünftiger Lehrer wird nicht so viel Gewicht darauf legen, was ein Kind jetzt, sondern was es später zu leisten imstande ist." Seine Erziehung hält den Blick stets auf das spätere praktische Leben gerichtet. Alle Lehre und alle Wissenschaft gilt ihm nichts, wenn sie den Menschen ungeschickt macht zum Verkehr mit andern und ungeeignet, in der Welt von Nutzen zu sein. Er ist aber der festen Überzeugung, dass mit der Bildung sich auch der sittliche Gehalt des Menschen hebe. Tugend und Weisheit stehen ihm nicht höher als Kenntnisse (wie Locke), weil sie sich seiner Ansicht nach gegenseitig bedingen; das eine ist nicht gut ohne das andere zu denken. Liebe zur Rechtschaffenheit geht bei ihm mit der richtigen Würdigung der Wissenschaften Hand in Hand. Rechtschaffenes Leben und Vollkommenheit in der Wissenschaft gilt ihm als ein einiges und einziges Ziel, dem gute und weise Väter ihre Kinder zuführen sollen, und mit allen tüchtigen Lehrern stimmt er darin überein, „dass ein Schüler zu gründlichem Wissen und zu ehrbaren Sitten geleitet werden müsse".

Unschuld des Kindes. Doch soll man sich wol vorsehen in dem, was man das Kind lehrt. „Die Jugend ist die Zeit, in der eine gewisse Unwissenheit ebenso nothwendig ist, als viele Kenntnisse. Das bezieht sich jedoch nicht auf die Kenntnis der Pflichten gegen Gott, wie es einige halsstarrige Köpfe gegen ihr besseres Wissen kürzlich noch offen gelehrt haben." Die kindliche Einfalt und Unschuld soll sorgsam bewahrt und bewacht, die Phantasie rein erhalten werden. „Schlechte Gedanken gebären verkehrtes Urtheil und gottloses Reden

Digitized by Google

schlechtes Thun. Diese vier Krankheiten zerstören die gute Wissenschaft, wie sie auch das Menschenleben vergiften." Dass Eltern, wie ihm wol vorgekommen, den gottlosen und lästerlichen Reden ihrer Kinder ruhig zuhören, ja gar darüber lachen können, gilt ihm für ganz verabscheuungswürdig.

Studium und Erfahrung. Ascham erwartete, dass seiner These: „Die hauptsächlichsten Punkte bei der Erziehung der Jugend sind Wissen und gute Sitten", von gewisser Seite widersprochen werden würde. Dass es Leute gibt, die überhaupt weder die Tugend noch die Wissenschaft achten, wagt er nicht positiv zu behaupten; nicht gering aber sei die Zahl solcher, die das Studium zwar nicht ganz und gar missbilligen, jedoch meinen, dass auch ohne Bücher, allein durch das Leben und die im geselligen Verkehr gesammelte Erfahrung der Jugend die Klugheit und Gewandtheit, deren man im Leben bedarf, erlangt werden könne.

Solchen antwortet Ascham, dass allerdings eine lange Erfahrung von großem Nutzen sein kann, aber — sofern es sich um ehrliche Geschäfte handelt — doch nur für diejenigen, die vorher durch gute Lehren angewiesen wurden, von ihren Erfahrungen den rechten Gebrauch zu machen. „Denn gute Lehren beim Studium sind die Augen des Geistes, mit denen der Mensch sehen kann, welcher Weg der richtige ist." „Es ist eine theure Weisheit, die nur durch Erfahrung erkauft wird." „Das Studium lehrt mehr in einem Jahr als die Erfahrung in zwanzig, und sie lehrt auch sicher, während die Erfahrung eher unglücklich als weise macht. Der läuft arge Gefahr, der durch Erfahrung weise wird. Wahrlich, die Zahl derer, die durch Erfahrung ohne Studium weise und glücklich werden, ist sehr gering. Zwanzig gegen einen gehen dabei zu Grunde. Und blicket nur hin auf das frühere Leben jener wenigen, ob alt oder jung, welche ohne Studium nur durch Erfahrung einige Weisheit und etwas Glück zusammengelesen haben, und wenn ihr erwägt, was für Fehler sie gemacht und welchen Gefahren sie entronnen sind, dann überlegt wol, ob ihr wollt, dass euer eigener Sohn auf dem Wege solcher Erfahrung zu Weisheit und Glück gelange."

„Erfahrung und Gefühl", behauptet Rousseau, „sind unsere wahren Lehrmeister, und nur durch bestimmte Lagen, in welche der Mensch im Leben geräth, lernt er, was das Rechte sei."

„Studium und gute Erziehung und nicht blinde und gefährliche Erfahrung", so zieht Ascham den Schluss, „ist der nächstliegende und schnellste Weg, der die Kinder zuerst zur Weisheit, dann zur Würdigkeit führen wird."

Digitized by Google

Combinirt man beide Sätze, so dürfte man wol das Richtige getroffen haben.

Umgang. Auf gewählten Umgang und Fernhaltung schlechter Gesellschaft legt Ascham das größte Gewicht. „Ein Vorbild ist sowol zum Guten wie auch zum Bösen wertvoller als zwanzig in Büchern enthaltene Lehren," aber er findet leider, dass auch die besten Beispiele nie solche Gewalt haben, zum Guten anzutreiben, wie die schlechten, eitlen und thörichten zum Bösen verlocken. „Welche Gewalt schlechte Gesellschaft hat, tüchtige Köpfe zu verderben, das wissen die weisesten Männer am besten."

Derselben Ansicht ist Locke: „Die sogenannten Manieren erlernt das Kind mehr im Umgange mit gesitteten Menschen, als durch Vorschriften." Wie Locke warnt auch er nachdrücklich davor, die Kinder zu sehr den Bedienten anzuvertrauen. Wol kennt er viele brave und gesetzte Diener. Aber man brauche nicht erst Terenz und Plautus zu lesen, um zu erfahren, wieviel Niederträchtige es unter ihnen gibt. „Ihre Gesellschaft, ihre Unterhaltung und ihre überaus reiche Erfahrung in Nichtswürdigkeiten verdirbt leicht die besten Naturen und die wolerzogensten Köpfe."

Lectüre. Und wie der Umgang soll auch die Lectüre überwacht werden. Terenz und Plautus nennt er weise Männer, deren Schriften eine unvergleichliche Quelle für die lateinische Verkehrssprache seien. Trotzdem erklärt er sich energisch gegen den Missbrauch, der damals und noch lange nachher in den Schulen mit diesen, doch wahrlich nicht für Kinder geschriebenen Schriften getrieben wurde. „Was Plautus betrifft, so lasse deinen Schüler lieber spielen, als alles das lernen, was in demselben steht, es sei denn, dass der Lehrer fähig ist, eine weise und vorsichtige Auswahl zu treffen, ganz besonders hinsichtlich des Gegenstandes. Der Stoff der beiden (Plautus und Terenz) liegt vollständig im Bereich der Sitten der gemeinsten Menschen, und erhebt sich nicht zu irgend einer Frage von höherer Bedeutung, sondern beschränkt sich hauptsächlich darauf, die Gedanken und Eigenschaften hartherziger Väter, thörichter Mütter, verschwenderischer junger Leute, listiger Diener, verschlagener Kuppler und schlauer Dirnen darzustellen, und viel Mühe wird darauf verwandt, feine Kniffe aufzufinden und erbärmliche Dinge vorzubringen, wie sie in London nur zur Kenntnis der Vorsteher von Bridewell kommen. Das ist gemeiner Stoff für jeden Schüler, der später entweder ein guter Diener der Religion oder ein ehrbarer Mann im Dienste seines Fürsten und Landes werden soll. Mit Ausnahme des Predigers, der

Digitized by Google

solche Dinge wissen muss, um sie widerlegen zu können, ist die Unwissenheit in ihnen besser als ihre Kenntnis. So sind Plautus und Terenz hinsichtlich des Stoffes gemeinen Malern gleich, die nur zur Hälfte arbeiten und nur den schlechtesten Theil des Gemäldes machen können, oder solchen, die nur den Körper einer nackten Person vom Nabel abwärts, aber sonst nichts zu malen verstehen."

Ein Warnen vor den mit so beredten Worten geschilderten Lastern, wie es mancher Orten in Deutschland den Lehrer damals zur Pflicht gemacht wurde, wird Ascham für um so weniger genügend erschienen sein, um den bösen Einfluss solcher Lectüre zu paralysiren, als die Stücke ja zumeist aufgeführt wurden, und z. B. Sturms Forderung, die Schüler sollten rechte „Roscii" sein, ohne ein Sichhineindenken und Hineinversetzen in die Personen und Situationen des Dramas nicht gut erfüllbar war. Sich beim Unterricht von diesen so gescholtenen Schriften ganz loszumachen, vermochte auch Ascham nicht.

Ein ebenso strenges Urtheil fällt er über die alten Volksbücher, über die Sagen von König Artus und seiner Tafelrunde, von Tristan und Isold u. a. Sie stammen ihm aus einer Zeit, „da noch der Papismus wie ein tiefer Sumpf ganz England bedeckte." Sie sind, nach seiner Ansicht, in Klöstern von schlechten Mönchen und lüsternen Kanonikern geschrieben und lehren nur Todtschlag und freche Unzucht. „Im Morte Arthur werden diejenigen als die kühnsten Helden gepriesen, die ohne jeden Grund die meisten Menschen todtschlagen und durch die schlauesten Ränke die sträflichsten Ehebrüche begehen. . . . Was für Grillen die tägliche Lectüre eines solchen Buches in den Begierden eines jungen Mannes oder jungen Mädchens, die in Üppigkeit und Müßiggang ihre Tage hinbringen, bewirken muss, das können weise Männer beurtheilen und ehrbare werden es bedauern."

Schon zwanzig Jahre früher, bevor Ascham so in seinem Schoolmaster klagt, hatte er sich im Toxophilus in ebendemselben Sinn über den Wert oder vielmehr Unwert der alten Nationalepen geäußert: „Zu unserer Väter Zeit wurde nichts gelesen außer jenen Büchern voll erheuchelter Ritterlichkeit, die durch ihre Moral nur zu Todtschlag und Ehebruch führen können. Sie nur für einen unschuldigen Zeitvertreib ansehen, ist ein schwerer Irrthum. Unnütze Reden wirken oft verhängnisvoll auf leere, unwissende, jugendliche Gemüther, zumal wenn diese schon von Natur zu üblen Leidenschaften hinneigen."

In merkwürdiger Übereinstimmung mit diesen Urtheilen Aschams stehen ein paar Äußerungen des bekannten Straßburger Predigers

Digitized by Google

Marbach, die Raumer in seiner Geschichte der Pädagogik I, 272 aus einer Schulpredigt von 1578 mittheilt. Marbach straft die thörichten Eltern, welche ihren Kindern „zu lesen und sich zu üben fürlegen den Dannhüser, die Melusina, Dietrich von Bern, den alten Hiltenbrand, Ritter aus Steyermark, — also geben sie der Jugend Anleitung zu bösen Gedanken.“ Er ermahnt daher die Schüler, die „Bulbücher“ sein zu lassen, „in denen mehr als Fabelwerk, Narrentheidig und Merlin nichts zu finden“, und sich einzig mit den guten Büchern abzugeben, welche ihnen von den Lehrern erklärt würden. Zu denen gehörten am Straßburger Gymnasium damals aber mit an erster Stelle Plautus und Terenz. Da war Ascham in diesem Punkte doch consequenter!

Berufswahl. Ascham findet, dass auf diese wichtige Angelegenheit viel zu wenig Sorgfalt verwandt wird. Dass die Wahl des dereinstigen Berufes Sache der Eltern ist, setzt er als selbstverständlich voraus. Aber diese handeln oft leichtsinnig und unverständig, daher ihm eine Controle des Staates sehr angebracht erscheint. Er lobt die Sitten der „edlen Perser“, bei denen in alten Zeiten die Väter mit ihren Kindern nicht verfahren durften, wie es ihnen recht dünkte, sondern so, wie die Staatsraison, the judgment of the commonwealth, es für das beste erscheinen ließ. Dieser Unverstand der Eltern verursacht im staatlichen wie im bürgerlichen Leben viele arge Unzuträglichkeiten, denn daher eben kommt es, dass man so oft untüchtige Leute in verantwortlicher Stellung findet, die zu allem andern geeigneter sind als zu dem Amte, das sie bekleiden. Die Kinder sollen zu dem Berufe ausgebildet werden, zu dem sie von Natur am besten beanlagt sind. Dieses zu erkennen ist eine ernste Pflicht der Eltern.

Ihre lässige und verkehrte Ausübung wirkt besonders verhängnisvoll bei Bestimmung der Kinder zum Studium. Das Kind selbst, der Staat und die Wissenschaft haben darunter zu leiden. Durch Thorheit der Väter und die Nichtswürdigkeit der Lehrer würden vielfach gerade die begabtesten und fähigsten Köpfe vom Studium abgehalten und abgeschreckt. Nur aus diesem Grunde konnte das beschämende Sprichwort entstehen, dass die größten Gelehrten nicht gerade die weisesten Menschen seien.

Die meisten Eltern, sagt Ascham, machen es bei Bestimmung ihrer Söhne für die Universität wie unerfahrene Kinder um die Jacobizeit mit Äpfeln. Sie greifen begierig nach den rothbäckigsten, ohne zu bemerken, dass diese fast allemal von Würmern angefressen zu sein pflegen. „Ich will von dem Gleichnis aus reiner Bekümmernis

Digitized by Google

keine Anwendung machen." Er will aber „offen und nachdrücklich" auf die großen Nachtheile hinweisen, die dem Staate und aller Wissenschaft durch diesen Unverstand erwachsen.

Ascham tadelt nicht nur, er gibt auch Rath, sehr ausgiebigen sogar. Um die wahren Kennzeichen guter Beanlagung zum Studium festzustellen, weist er auf Sokrates hin, „den besten Lehrer und den weisesten Mann, den die Geschichte kennt", und der folgende Eigenschaften an dem Knaben fordert: *εὐφυής, μνήμων, φιλομαθής, φιλόπονος, φιλήκοος, ζητητικός, φιλέπαινος.* Er erläutert eingehend den Sinn dieser Worte: körperliche Wolgestalt, gutes Gedächtnis, Liebe zur Wissenschaft, Lust zur Arbeit, Verlangen, von andern zu lernen, Dreistigkeit im Fragen und unbegrenzte Neigung, sich durch Wolverhalten Lob zu erwerben. Die beiden ersten Punkte, sagt er, sind besondere Geschenke der Natur, welche nichtsdestoweniger durch gute Zucht vermehrt und gestärkt werden können; die fünf andern werden nur durch die Weisheit und Besonnenheit des Erziehers gewonnen und bewahrt.

„Der schönste Stein", meint Ascham, „pflegt am kostbarsten gefasst zu werden." Auf physische Beanlagung legt er ein besonderes Gewicht, „denn sicherlich, ein angenehmes Gesicht verbunden mit einer ansehnlichen Statur schafft dem Wissen Geltung und der Person Ansehen." „Und wie kann ein schöner Körper eine bessere Verwendung finden, als im Dienste der schönsten Gabe Gottes, der Wissenschaft?" „Aber gewöhnlich geschieht es, dass, wenn ein Vater vier Söhne hat, von denen drei an Körper und Geist wolgebildet sind, der vierte aber elend, lahm und missgestaltet ist, lispelt und stottert, dass er eben diesen letzteren für gut genug hält, einen Gelehrten abzugeben, und ihn zum Studium bestimmt. Aber of a perverse body cometh commonly a perverse mind."

Aufgeweckte und langsame Köpfe. Bemerkenswert ist, was Ascham über die schnelle und langsame Fassungskraft der Kinder, über geweckte und bedächtige Köpfe sagt. Er räumt ein, dass eine gewisse Regsamkeit des Geistes eine besondere und dankenswerte Gabe Gottes sei, aber seine Erfahrung hatte ihn gelehrt, dass unter einer Schar auffallend geweckter Köpfe immer nur wenige sich als für das Leben sehr glücklich beanlagt erweisen. Die meisten vergehen und verschwinden, man weiß nicht wohin. Er findet, dass mit besonders leichter und schneller Fassungskraft gewöhnlich Mangel an Stetigkeit und Energie verbunden ist. Solche Köpfe finden an leichten und angenehmen Studien großen Gefallen, bringen es aber nie sehr weit in hohen und schwierigen Wissenschaften. Die aufgewecktesten

Digitized by Google

unter ihnen mögen sehr gute Dichter abgeben, aber als weise Redner werden sie sich schwerlich bewähren. „Denn das weiß ich nicht nur aus Büchern, sondern auch aus eigner Erfahrung, dass diejenigen, die im Alter die weisesten, gelehrtesten und auch die besten Männer sind, in ihrer Jugend durchaus nicht immer die aufgewecktesten Köpfe waren.“ Denn „langsame Köpfe fassen schwer, behalten aber sicher, arbeiten unverdrossen, sind aufmerksam ohne zu schwanken, beständig ohne Neuerungssucht; tragen Schweres, wenn auch mit Mühe, doch willig; dringen, wenn auch nicht leicht, doch tief in schwierige Sachen ein und gelangen schließlich zu der Vollkommenheit im Wissen die man bei aufgeweckten Köpfen erhoffen zu können glaubt, die dieselben aber nie oder nur selten erreichen.“ Und das sind in der Folge die glücklichsten Menschen, und die, welche in der Welt am meisten geschätzt werden.

Wo sich aber Verstand mit Ausdauer, Fleiß mit Beharrlichkeit und gutem Willen gepaart findet, da kann man — so schließt er seine Betrachtung — etwas ganz Außerordentliches erwarten!

Behandlung des Schülers. „Was immer der Geist ungern und aus Furcht lernt, das vergisst er auch ebenso rasch und gern“, so lesen wir im Schoolmaster und ebendort an anderer Stelle: „Nach meiner Ansicht ist Liebe geeigneter als Furcht, Freundlichkeit besser als Prügel, um ein Kind mit Erfolg zu unterrichten.“

Nicht immer war Ascham dieser Meinung gewesen. Im Toxophilus zählt er dreierlei auf, wodurch des Knaben Leistungen gehoben würden: Befähigung, Ehrgeiz und Furcht. „Gute Beanlagung macht ihn biegsam wie Wachs, dass der Geist nach dem Wunsche des Lehrers leicht gebildet und gestaltet werden kann; Ehrgeiz, so gut oder besser als seine Mitschüler zu sein, und Furcht vor dem, unter dessen Zucht er steht, werden ihn aber zu rechter Arbeit und Ausdauer anspornen, durch die allein die vollkommene Meisterschaft erreicht werden kann.“

Den Ehrgeiz, die treibende Kraft in den Erziehungsanstalten der Jesuiten und auch von Locke empfohlen, beschränkt Ascham im Schoolmaster auf das zulässige Maß eines Strebens, dem guten Beispiel und Vorbild nachzueifern. Die Furcht aber hat er durchaus gestrichen. Wie später Locke will auch er die Ruthe und den Stock gänzlich aus dem Schulzimmer verbannt wissen. Das Schulhaus soll in Wirklichkeit das sein, was der Name (ludus literarum) ursprünglich besagt: ein Haus der Freude und des Vergnügens, nicht aber der Furcht und Kerkerhaft. Unerschöpflich ist er in Wendungen, um immer von neuem und von neuer Seite die Nützlichkeit und Nothwendigkeit einer

Digitized by Google

freundlichen, humanen Lehrweise hervorzuheben, auf die Verkehrtheit und den grausamen Unverstand der Lehrer zu schelten, die jede Regel nur mit dem Stocke einzubleuen wüssten und wegen ihrer Unvernunft eigentlich selbst gestraft zu werden verdienten; endlich auf die schlimmen Folgen, die solche Behandlung für die Kinder, für die Wissenschaft und für den Staat nach sich zöge. Gerade die besten Elemente, die langsam aber sicher fassenden Köpfe würden durch die in den Schulen herrschende Strenge und Prügelwuth am härtesten betroffen. Viele werfen, sobald sie nur selbstständig werden, die Bücher für immer fort und nehmen anstatt der Liebe zu den Studien gewöhnlich einen ewigen Hass gegen ihre Lehrer und Verachtung der Wissenschaften aus der Schule mit. „Selbst die weisesten eurer großen Prügler strafen ebenso oft die Natur im Kinde, als sie seine Fehler bessern.“ Ascham beruft sich auf Sturm und auf Sokrates, der auch die Knaben nicht mit Gewalt, sondern spielend unterrichtet wissen will; denn kein Freier solle auf knechtische Art lernen und eine erzwungene Kenntnis sei nicht in der Seele bleibend. Die Reitlehrer in England verstünden des Sokrates Rath besser zu befolgen als die verkehrten Schulmeister. Die einen prügeln ihren Schülern durch Furcht den Hass gegen alle Studien ein, die andern aber ziehen in ihnen durch freundliches Entgegenkommen und anständige Behandlung die Liebe zum Reiten groß.

Ascham ist der Ansicht, dass Liebe oder Abneigung lediglich Sache der Erziehung sei. „Liebe zum Spiel und Hass gegen das Lernen liegt nicht in der Neigung der Jugend, sondern in der Behandlung, die man ihr angedeihen lässt. Von Natur aus kennen die Kinder keinen Unterschied zwischen Spielen und Lernen. „Man prügle ein Kind, wenn es nicht gut tanzt, und liebkose es, auch wenn es nicht gut lernt, so wird man finden, dass es ungern ans Tanzen, dagegen mit Freuden an sein Buch gehen wird. Man prügle den Knaben, sobald er seinen Pfeil schlecht abschießt, und behandle ihn freundlich, wenn er bei seinen Arbeiten Fehler macht, so wird er ebenso ungern draußen im Freien, als gern in der Schule sein.“

Als ein Beispiel für den praktischen Erfolg dieser Methode führt Ascham Johanna Grey an. Seine bekannte Schilderung eines Besuches bei dem unglücklichen jungen Mädchen wirkt aber wahrhaft beängstigend auf den Leser. So jung und doch so alt! Erst 15 Jahre, liebreizend und anmuthig und begabt, aber alle Frische, aller Schmelz und alle Naivetät der Jugend schon so sehr dahin, dass Tanz, Jagd und jedes Vergnügen im Park ihr nur wie ein

Digitized by Google

Schatten ist gegen das Vergnügen Plato's Phaedon in der Ursprache zu lesen!

Ascham selbst scheint das Unnatürliche einer solchen Begeisterung für den alten Philosophen empfunden zu haben; wenigstens verwundert er sich über „diese gründliche Kenntnis des Vergnügens bei einem so jungen vornehmen Fräulein". Trotz seines mehrfachen Lobes der frühreifen Entwickelung Eduards VI. und Elisabeth's, war er im ganzen doch gegen solche Treibhausbildung, namentlich wo über dem Geistigen das Leibliche zu kurz kam. „Das Studium soll immer mit ehrbarer Lustigkeit und passenden Übungen im Freien abwechseln"; denn die Musen seien sowol Genien der Wissenschaft, als des Tanzes, der Fröhlichkeit und des Gesanges. Um alle die ritterlichen Künste und geselligen Gaben zu fördern, hatte er ja zwei Schriften: den Toxophilus und the book of the cockpit verfasst! Er weiß es und hat es selbst erprobt, dass ein Lehrer, der seine Sache versteht, einem gut gearteten Schüler das Vergnügen nicht erst zu verleiden braucht, um ihn bei den Büchern festzuhalten. Durch Güte, Freundlichkeit und Lob will der gute Wille geweckt, der Eifer gespornt werden. Liebe zu den Büchern, Lust zum Lernen können nur auf diese Weise eingeflößt werden. Ein Fehler, ein Versehen ist nicht unbeachtet zu lassen. aber auch nicht strenge zu rügen. Die Erfahrung lehrt, dass ein Schüler aus zwei Fehlern, auf die er freundlich aufmerksam gemacht wird, oft mehr Vortheil zieht, als aus vier Punkten, in denen er es von ungefähr richtig getroffen hat. Schelten bei jedem Fehler stumpft den Verstand ab und entmuthigt den Fleiß. Niemals soll dem Schüler Grund gegeben werden, sich mit einer Frage zu fürchten oder zu schämen, denn dadurch wird er nur verführt, zu unerlaubten Hilfsmitteln zu greifen, sich und den Lehrer zu betrügen.

Wenn Ascham diese von ihm in Anwendung gebrachte Lehrweise mit der damals in den öffentlichen Schulen üblichen Prügelmethode vergleicht, so übersieht er dabei, dass eine Anwendung seiner Grundsätze in ihrem vollen Umfange sich dort doch kaum als möglich erweisen dürfte. Die Bedingungen, unter denen ein Lehrer in einer öffentlichen Schule einen Einfluss auf einen einzelnen Schüler ausüben kann, sind wesentlich andere, als wenn er ihm im Privatunterricht gegenüber steht. Und nur im Privatunterricht hatte Ascham seine Regeln und Anweisungen auf ihre Durchführbarkeit hin erprobt, auf ihn waren sie ausschließlich berechnet. Er übersieht die große Zahl der Knaben, auf welche der Stock einen unzweifelhaft größeren, dauernderen und heilsameren Eindruck macht als die aller lang-

Digitized by Google

müthigste Güte und die allerbeste Lehre. Es steht außer aller Frage, das Regiment in den Schulen war damals und ist es noch lange geblieben: ein barbarisch strenges. Alle namhaften Pädagogen des 16. und 17. Jahrhunderts eifern gegen das unvernünftige Zuschlagen und mahnen die Lehrer zu Geduld und Mäßigung. Aschams Buch ist als eine zeitgemäße Opposition im Geiste der Humanität gegen ein herrschendes Übel zu betrachten. Demselben ist mittlerweile gesteuert worden. Die mildere Sitte hat die Wucht der Streiche mehr und mehr gemindert, bis in unserer Zeit das Gesetz dem Lehrer die Ruthe ganz aus der Hand genommen. Aber die consequente und radicale Durchführung des Humanitätsprincips, ohne Rücksicht auf die thatsächliche Wirklichkeit und auf gegebene Verhältnisse bringt mit nichten eine Erlösung von allem Übel. Bis zu einer gewissen Reife des Geistes, so urtheilte ein weiser Mann eben dieser unserer Zeit, dem viel pädagogische Erfahrung zu Gebote stand, hat die Erziehung sich hauptsächlich an den Körper zu halten. Das war im Grunde auch Aschams Meinung: „Gott verhüte, dass jeder böse Hang, Unkeuschheit, Lüge, Stehlen, Faulheit, Eigensinn, Widerspruch und Ungehorsam anders als durch strenge, tägliche Bestrafung beseitigt werde.“ Doch will er, wie später Ratich, die Erziehung vom eigentlichen Unterricht ganz trennen. Er greift auf eine altrömische Einrichtung, die ihm aus den Stücken des Plautus bekannt geworden, zurück und empfiehlt, das Amt eines Lehrers (praeceptor) von demjenigen eines Erziehers (paedagogus) zu trennen. Der eine sollte den Knaben in aller Freundlichkeit und Sanftmuth lehren und seinen Geist bilden, der andere ihn in scharfer und strenger Zucht halten, und über beiden noch die Autorität des Vaters stehen, als des obersten Leiters der ganzen Erziehung.

Die Durchführung des Gedankens, der bei Locke in ähnlicher Form wiederkehrt, ist schon beim Privatunterricht an eine ganze Reihe von Vorbedingungen geknüpft, die sich nur selten vereinigt finden. Bei den den Commonschools zur Erziehung anvertrauten Knaben liegt seine Undurchführbarkeit auf der Hand. Das erkannte auch Ascham sehr wol: „Wenn heutzutage der Schulmeister sowol praeceptor als auch paedagogus sein muss, so wünsche ich, dass er nicht beide Stellungen ineinander vermenge, sondern deren Pflichten so verständig erfülle, dass auf der einen Seite der Hang zum Bösen nicht ungestraft bleibt und auf der andern Freundlichkeit beim Unterricht in keiner Weise versäumt werde. Er wird beiden gerecht werden, wenn er ihnen in verschiedenen Zeiten und Orten nachkömmt, indem er sich immer einer solchen verständigen Mäßigung befleißigt, dass das Schul-

Digitized by Google

haus als ein Heiligthum gegen Furcht und sehr tüchtiges Lernen als eine gewöhnliche Verzeihung für schlechte Aufführung erachtet werde, wenn das Vergehen an sich nicht gar zu abscheulich ist."

Einen Lehrer, der einen freundlichen Charakter besitzt und die rechte Beschaffenheit der Natur und Beanlagung seiner Schüler umsichtig zu erwägen vermag, der maßvoll im Strafen und zugleich tüchtig und anregend im Unterricht ist, findet man nicht überall und nicht im Handumdrehen. Aber wie leichtsinnig verfahren die Eltern meist auch bei dieser wichtigen Wahl! „Es ist ein Jammer," klagt Ascham, „dass die Leute, unter ihnen leider auch manche sonst recht verständige Menschen, gewöhnlich viel besorgter sind, einen geschickten Mann für ihre Pferde als einen tüchtigen Lehrer für ihre Kinder ausfindig zu machen. Sie leugnen dies zwar, aber in Wirklichkeit handeln sie nicht anders. Denn dem ersteren geben sie mit Freuden ein Gehalt von 200 Kronenthalern jährlich und gewähren dem letztern nur ungern 200 Schilling. Gott, der da im Himmel thront, verlacht zornig ihre Wahl und belohnt ihre Freigebigkeit, wie sie es verdient; denn er lässt es geschehen, dass sie folgsame und gut dressirte Pferde, aber wilde, missrathene Kinder haben, und so finden sie schließlich auch mehr Vergnügen an ihren Pferden als Trost und Freude an ihren Kindern."

## II. Die Lehrfächer.

„Gewisse Wissenschaften", sagt Ascham, „verderben oft auch gute Naturen, sie schärfen den Geist der Menschen allzusehr und üben einen schlechten Einfluss auf die Sitten, wenn sie nicht maßvoll mit andern zugleich betrieben werden und eine weise und gute Verwendung im Leben finden." Sehen wir zu, wie seine pädagogische Wertschätzung sich auf die einzelnen Disciplinen vertheilt.

Die alten Sprachen. Das bildende Element derselben findet Ascham nach zwei Richtungen hin wirksam: sie schulen unsern Geist durch ihre hohe Formvollendung und erweitern unsere Kenntnisse durch den unvergleichlich reichen Inhalt ihrer Literaturen. „Im Griechischen und Lateinischen finden wir Weisheit und Beredsamkeit, guten Stoff und gute Darstellung nie oder nur selten voneinander getrennt. Denn alle diejenigen Schriftsteller, welche am vollsten sind des guten Stoffes und richtigen Urtheils, verstehen es auch immer am besten, sich der passendsten Worte, der geschicktesten Satzbildung und des klarsten und vollkommensten Ausdrucks zu bedienen." Ihm liegt am meisten an diesem bildenden, den Geist zu hohem Fluge antreibenden

Digitized by Google

Umgange mit den „besten und weisesten“ Gesellschaftern. Nicht überall war damals solche verständige Ansicht in Geltung.

Das Streben nach classischer Formvollendung in eigenem lateinischen Stil und Ausdruck überwog nur zu oft das Studium und die Wertschätzung des Inhalts und förderte Caricaturen wie des Erasmus' Nosoponus zu Tage. Auch die besten und aufgeklärtesten Schulmänner des 16. Jahrhunderts huldigten dem falschen Ideale, ihre Schüler wie Cicero reden und schreiben zu lehren. Unter all seinen pädagogischen Triumphen war Sturm am stolzesten darauf, dass er Plautus, Terenz und Cicero gleichsam aus der Unterwelt heraufbeschworen hatte, um seine Schüler das rechte Latein zu lehren.

Neben solchem Streben konnte die Muttersprache, die „barbarische“, nicht sonderlich gedeihen. Bei Sturm, bei Neander, bei Trotzendorf und in all' den zahlreichen Schulen, die nach ihrem Muster gegründet wurden, war es bei Strafe verboten, anders als lateinisch miteinander zu reden. Kein deutsches Wort sollte gehört werden, selbst die Namen wurden geändert. „Die Muttersprache verstummte, und es war den werdenden Ciceronianern eine Schande deutsch zu sprechen.“

Auch Ascham war nicht gleichgültig gegen die Form; erfreute er sich doch selbst eines glänzenden Rufes als feiner lateinischer Stilist. „Ihr, die ihr kein Gewicht auf den Ausdruck, sondern nur auf den Inhalt legt und so die Zunge vom Herzen trennt, wisst gar nicht, welchen Schaden ihr der Wissenschaft zufügt!“ „Die sind nicht weise, die da sagen: was liegt mir an eines Mannes Worten und Ausdrucksweise, wenn der Gegenstand und seine Gründe nur gut sind. Gute und kräftige Speise ist für gesunde Leiber nicht erforderlicher, als passende und geeignete Worte für gute Stoffe und schlichte und verständige Ausdrucksweise für die besten und gelehrtesten Gründe.“ Aber er meint doch, wer nur das Wissen hat, wird die Worte auch schon finden. Er wünschte nicht, dass seine Schüler wie Römer, wie Cicerones reden sollten, sondern so, „dass man allezeit merkt, das Gehirn regiere die Zunge und der Verstand leite das Gespräch. Unter den alten Classikern gibt es viele, die er für die reinsten und klarsten Schriftsteller hält, die je in einer Sprache schrieben, und für die besten Vorbilder, ob man ihnen nun in lateinischer, italienischer oder englischer Sprache nacheifern wolle. Wer es einem Cicero gleich zu machen strebt, brauche dieses weder in unbedingt ciceronianischem Latein, noch auch in einem Englisch mit ausländischer Stellung und Bildung der Wörter zu thun. Die Imitation solle nicht nur im Griechischen und Lateinischen, sondern auch



Digitized by Google

in der eigenen Muttersprache fördern. Klarheit und Durchsichtigkeit des Stils, Reichthum oder Knappheit des Ausdrucks, die Feinheit der Disposition — das sei nachzuahmen! darauf habe Cicero selbst es abgesehen gehabt, als er an den griechischen Meistern sich heranbildete und seiner Überfülle der Sprache Herr zu werden suchte.

Ascham will durch das Latein die Muttersprache nicht verdrängen, so wenig wie einst Cicero in Rom das Griechische an Stelle des Latein setzen wollte. Für ihn haben die philologischen Studien dadurch vielmehr noch einen besonderen Wert, dass sich aus ihnen eine segensreiche Förderung und Veredelung der lebenden „barbarischen" Sprachen erhoffen ließ. Auf eine solche Veredelung hinzustreben hielt er für die Pflicht eines jeden, welches Idiom auch immer seine Muttersprache sei. Niemand unter seinen Zeitgenossen hat mehr gethan, dieser Pflicht gegen die Muttersprache zu genügen, als er selbst, „der Schöpfer des englischen Prosastils, der ehrwürdige Vater der englischen Literatur." Er schrieb wirklich „englisch für Engländer"; er und seine gelehrten Cambridger Freunde waren es, die am eifrigsten die Frage erörterten über Mittel und Wege, der darniederliegenden Muttersprache aufzuhelfen. Sie waren keine schlechteren lateinischen Stilisten, als man sie im allgemeinen auf festländischen Universitäten und Schulen fand, und doch schrieben sie englisch selbst über gelehrte Dinge. Unter ihnen herrschte sogar die Ansicht, „dass unsere englische Sprache der richtigen Quantität der Silben und der wahren Versification ebenso fähig ist, wie das Griechische oder Lateinische, wenn nur ein geschickter Mann sie handhabt."

Die griechische Sprache. „So wie ein Falke mit einem Flügel nicht hoch fliegt, so erreicht ein Mann mit einer Sprache keinen hohen Grad der Vollkommenheit. Ja, ich gehe noch weiter und behaupte, dass es, wenn auch gerade nicht unmöglich, so doch sehr selten und wunderbar schwierig ist, dass jemand, der nicht mit der griechischen Sprache wol vertraut ist, in der lateinischen Sprache sich als hervorragend erweisen kann." Den Beweis für diese Behauptung sieht Ascham in der Thatsache, dass das Latein erst seine volle Ausbildung erhielt, nachdem es mit dem Griechischen in directe und lebendige Wechselwirkung getreten war, und dass Cicero selbst erst der vollendete Sprachkünstler wurde, nachdem er das Griechische erlernt hatte. Die Bewunderer Ciceros müssten, so meint er, auch seinen Bildungsgang einschlagen, wenn sie ihm wirklich nachstreben wollen.

Das Griechische erscheint ihm auch deswegen schon von unendlicher Bedeutung, weil fast ausschließlich in dieser Sprache alle

Digitized by Google

wahren Quellen unseres Wissens geschrieben seien und die vorzüglichsten Mittel für unsere Geistesbildung nur durch sie erworben werden könnten. „Cicero allein und noch ein oder zwei andere Lateiner ausgenommen, besteht die ganze römische Literatur und Weisheit — und mit ihr die italienische, spanische, französische, deutsche und englische — doch nur aus zusammengeflickten Fetzen und Lappen im Vergleich mit jenen schönen, feingewebten griechischen Prachttüchern. Und wahrlich, wenn etwas Gutes an ihnen ist, so ist es von einem jener ehrwürdigen Geister Athens gelernt, geborgt, gestohlen!“ —

Die neueren Sprachen. Ascham lobt die Kenntnis fremder (lebender) Sprachen, namentlich der italienischen, die er nächst dem Griechischen und dem Latein am meisten liebt und vor allen schätzt. Er hatte sie während seines Aufenthalts am Hofe Karls V. in mehrjährigem Verkehr mit den vielen Italienern in des Kaisers Umgebung gelernt. Mit der italienischen Literatur ist er jedoch so wenig zufrieden, wie mit den in Italien herrschenden Sitten. Wol hat er die Werke Machiavell's, Boccaccio's, Petrarca's in der Originalsprache gelesen, aber er erklärt sie für ketzerisch und atheistisch, für feind jeder positiven Religion und eifert mächtig gegen ihre Übersetzung ins Englische. Durch ihre zersetzende Tendenz zerstören sie nach ihm die protestantische Überzeugung, verwischen für wenig charakterfeste Menschen durch ihre laxe Moral den Unterschied zwischen gut und böse und arbeiten dadurch dem Katholicismus in die Hände, auf dessen Parteigänger Ascham die Flut von Übersetzungen, die gerade damals den Markt überschwemmten, zurückzuführen geneigt ist. „Zehn Bücher wie der Morte Arthur richten nicht den zehnten Theil des Schadens an, den diese Bücher thun, die in Italien geschrieben und in England übersetzt werden ... Mehr Papisten werden durch diese schlüpfrigen Bücher geworben, als durch alle fanatischen Schriften aus Löwen.“ Strich Ascham aber Machiavell, Boccaccio und Petrarca aus der italienischen Literatur, wen wollte er da zurücklassen?

Weniger begeistert war er für das Deutsche. Er hatte auch dieses während seiner Reise begonnen, aber nicht mit derselben Energie wie das Italienische betrieben. Von seinen deutschen Freunden, den Sturm, Wolf, Sleidern wird ihm dazu auch nur wenig Anregung gekommen sein. Die glänzten lieber als Lateiner. „In der italienischen Sprache bin ich jetzt recht gewandt, aber sicherlich trinke ich auf deutsch besser, als ich auf deutsch rede“, schreibt er einmal von Augsburg aus.



Digitized by Google

Geschichte. Das Studium der Geschichte, sagt er, führt ein ausgezeichnetes Wissen und ein ruhiges Urtheil herbei. Dass er sich selbst auf diesem Gebiete gründlich umgethan hatte, zeigen sein Toxophilus und die Betrachtungen über die nothwendigen Eigenschaften eines Geschichtschreibers, die er als Einleitung seinem Report of Germany voranschickt, einer der lebendigsten und geistvollsten historischen Skizzen, die wir für die Zeit Karls V. besitzen.

Das Drama. Die Lectüre von Dramen, zumal den classischen, hält Ascham für außerordentlich bildend. „Die Tragödien", sagt er, „sind der trefflichste Stoff von allen und für den Gelehrten, für jeden Gebildeten, vortheilhafter als Homer, Pindar, Vergil, Horaz, ja sie sind meiner Meinung nach an bildendem Gehalt nur mit den Werken eines Aristoteles, Plato und Xenophon zu vergleichen." „Der ganze Inhalt der Komödien und Tragödien ist eine vollkommene Imitation, ein schönes lebendiges Gemälde des Lebens in seinen mannigfachsten Gestaltungen." — Das Aufführen von Stücken, das lateinische Liebhabertheater, welches in den deutschen Schulen damals einen so wesentlichen Theil des Unterrichts bildete, berücksichtigt Ascham in seinem Lehrplan gar nicht; wahrscheinlich, weil sein Schoolmaster ein Privaterzieher, kein Vorsteher einer öffentlichen Anstalt mit größerer Schülerzahl war. Zu seiner Zeit waren in Cambridge oft Schauspiele aufgeführt worden, classische und neuere. Ob er selbst daran theilgenommen, erfahren wir nicht, auch nicht, wie er eigentlich über den pädagogischen Wert dieser Veranstaltungen dachte. Baco empfiehlt sie, weil sie Sicherheit des Auftretens und Stärkung des Gedächtnisses bringen; aber Ascham sagt: „Eitle Schauspiele, die den Geist entzücken, wirken lähmend auf den Willen und haben einen verderblichen Einfluss."

Mathematik. „Manche Köpfe, die von Natur aus maßvoll sind, werden oft durch allzu eifriges Studium gewisser Wissenschaften, nämlich der Musik, Arithmetik und Geometrie verdorben. So wie diese Wissenschaften den Geist der Menschen allzusehr schärfen, so üben sie auch einen schlechten Einfluss auf die Sitten aus, wenn sie nicht maßvoll mit andern zugleich betrieben werden und eine weise und gute Verwendung im Leben finden. Betrachtet nur alle solche mathematischen Köpfe, die sich einzig und allein diesen Wissenschaften ergeben haben: wie einsam stehen sie da, wie untauglich sind sie zum Verkehr mit andern, wie ungeeignet in der Welt sich nützlich zu machen! Das wird nicht nur durch die heutige Erfahrung bestätigt, sondern ist schon vor langer Zeit durch das Urtheil weiser Männer festgestellt worden."

Digitized by Google

Richard Mulcaster erhebt sich in seiner englischen Sprachlehre mit einer gewissen Erbitterung gegen diesen Ausspruch. Er wirft Ascham dabei vor, dass er „die mathematischen Wissenschaften nie des Studiums für wert gehalten habe", und wundert sich, „wie der doch master not of art but of artes (for that is the name!) werden konnte, which has not studied them ear he proceeded." Dass die früheren Biographen Ascham bei solchen Ansichten zum Professor der Mathematik in Cambridge machten, beruht auf einer Verwechselung mit seinem Bruder Anthony, mit dem er, wie schon allein das obige Citat erklärlich macht, nicht im besten Einvernehmen lebte.

Musik. Ascham verwirft sie ganz: „Ich habe gefunden", sagt er, „dass Plato und Aristoteles in ihren Büchern, die über das Staatswol handeln, für die Erziehung der Kinder vornehmlich vier Dinge empfehlen: Lesen, Schreiben, Gymnastik und Gesang. Bei der Gelegenheit verbreiten sie sich weiter über das Wesen der Musik, und beide kommen zu dem Schluss, dass jene Art, die von den Lydiern geübt wird, sehr schlecht auf junge Leute wirke, die sich der Tugend und den Wissenschaften weihen wollen. In ihr liege eine weichliche, lockernde und verführerische Sanftheit, die eher auf Irrwege führe, denn zur Tugend anleite. Eine andere Art Musik, die die Dorier ausbildeten, wird dagegen von beiden aufs höchste gerühmt. Die empfehlen sie als höchst geeignet für die Erziehung der Jugend zu Tugend und Weisheit, weil sie kraftvoll, ungestüm und kühn töne, die jugendlichen Gemüther mit mannhaftem Muth erfülle und zu kühner That antreibe. Ob nun unsere Balladen und Rundgesänge, our ballads and rounds, these galiards, pavanes and dances so nicely fingered, so sweetly tuned, mehr der Musik der Dorier oder jener der Lydier gleichen, wird keinem Unbefangenen lange zweifelhaft sein. Wie aber auch immer die Antwort ausfallen mag, so bin ich sicher, dass alle diese Instrumente: lutes, harps, all manner of pipes, barbatons, sambukes with other instruments, every one which standeth by fine and quick fingering, von Aristoteles verurtheilt werden als solche, die nicht erlernt und nicht benützt werden sollen von denen, die nach Weisheit und Tugend streben."

Ascham citirt auch Galens Wort: Viel Musik verdirbt die Sitten der Menschen. „Mancher mag nun dem widersprechen und sagen: Musik erfrischt und erfreut vielmehr das Gemüth. Ich meinerseits meine, sie wirkt wie Honig im Magen: Anfangs behagt er wol, aber bald verträgt man weder einen tüchtigen, nahrhaften Bissen Fleisch noch einen kräftigen Trunk mehr. In gleicher Weise machen

Digitized by Google

diese Instrumente den Geist nachgiebig und weich, empfindsam und schlaff, so dass er zu harter, angespannter Arbeit unfähig wird. Er wird durch dieses sanfte Gedudel nicht geschärft, sondern entnervt, entmannt und abgestumpft, wie eine scharfe Schneide stumpf wird, wenn man damit über den weichen Schleifstein fährt."

Gesang. Desto nachdrücklicher tritt Ascham für den Gesang ein. Sowol im Toxophilus als im Schoolmaster weist er auf die große pädagogische Bedeutung desselben hin und dringt darauf, dass man ihn in den Schulen weit eifriger pflege. „Wenn von denen, die neu zur Universität kommen, einer zu singen gelernt hat, so verstehen sechs in der Regel nichts davon", klagt er zürnend. „Die Natur hat uns die Gabe des Gesanges doch nicht verliehen, damit wir sie unbenutzt liegen lassen, sondern damit wir sie üben und uns ihrer erfreuen." „Milch ist nicht wichtiger zur Erziehung von Kindern als Gesang."

Leibesübungen. Ascham will nicht, dass seine Schüler immer über den Büchern liegen. Durch die Studien sollen sie weder der nöthigen Erholungen noch der erlaubten Vergnügungen verlustig gehen. Er ist kein Feind von munterem, lustigem Wesen, wofern es sich nur innerhalb der Grenzen von Gesetz und Sitte hält. Er will sogar ein Buch schreiben: Über alle Arten der für einen Gentleman passenden Vergnügungen und Übungen, die mit körperlicher Anstrengung verbunden, im Freien und bei Tage vorgenommen werden und entweder eine Vorbereitung zum Kriege oder eine angenehme Kurzweil für den Frieden bilden. Der Zeitvertreib, sagt er mit Aristoteles, soll wie eine Medicin sein, Medicin aber wirkt durch den Gegensatz. Für die Gelehrten werden daher, weil sie viel sitzen, zunächst die Übungen in Betracht kommen, die den ganzen Körper in Bewegung bringen. Das Freiturnen verwirft er als nicht mehr passend für einen Jünger der Wissenschaften; solche Übungen mögen für den Körper auch ganz gesund sein, aber sie sind kindisch und vermögen den Geist nicht anzuregen. Kegel und Ballspiel bringen zu heftige und gewaltsame Bewegungen mit sich und führen leicht auf Abwege. Bloße Spaziergänge über Land tragen kein Merkzeichen von Muth und Kraft in sich. Am passendsten findet er das Reiten und das Bogenschießen. Im letzteren war er selbst Meister. Durch Wort und Schrift hat er es sich angelegen sein lassen, dieser Kunst neue Anhänger zu werben, sie besonders unter der Jugend populär zu machen. Der Vortheil der ritterlichen und Leibesübungen liegt nicht allein darin, dass sie den Körper gesund, den Geist frisch erhalten und gewissermaßen eine Vorschule sind für die kriegerischen

Digitized by Google

Leistungen, die das Vaterland dereinst vielleicht von dem heranwachsenden Bürger verlangt. Sie sind auch der beste Schutz, das beste Gegengewicht gegen Karten- und Würfelspiel, die Quelle unzähliger Übel, gegen alles Thun, das sich scheu in die Winkel drückt und das Licht der lieben Sonne scheut. —

Reisen. Im ganzen hat Ascham nichts dagegen, dass die englische Jugend „durch Studium und Reisen“ ihre Weltanschauung zu erweitern suche. Er schätzt weder das Wissen, das man sich in fremden Ländern aneignen, noch die Erfahrung, die man dort sammeln kann, gering. Mit ganz besonderem Ernst und Eifer erklärt er sich aber gegen die damals üblichen Studienreisen nach Italien, besonders in einem Alter, wo der Charakter noch lange nicht genug gefestet ist, um den großen, Leib und Seele drohenden Gefahren erfolgreich Widerstand zu leisten. Das üppige, leichtfertige Leben in den italienischen Städten, die verführerischen Künste der glutäugigen Circen, die zersetzenden Tendenzen des italienischen Humanismus, der hochfahrende anmaßende Geist der italienischen Gelehrsamkeit und das wüste Parteitreiben und Factionswesen, alles das stelle den nordischen Gästen Netze, denen nur wenige zu entgehen wüssten, in welchen die meisten in der einen oder in der andern Weise sich fingen. Dann kehrten sie heim mit leeren Köpfen, verödeten Herzen, als Revolutionäre, Papisten oder Atheisten!

Ascham steht mit seinem scharfen Tadel der verderblichen Studienreisen nach Italien keineswegs vereinzelt da. Wenige Jahre nach ihm eifern John Lyly in seinem Euphues, Bischof Hall in seinen Satyren und noch später John Locke in ebenso nachdrücklicher Weise gegen diese Untergrabung guter englischer Sitte. Ein Jahr lang das Castiglione Cortegiano aufmerksam lesen, hält er für zuträglicher und bildender als drei Jahre auf Reisen in Italien verbringen. Will oder muss man aber reisen, so empfiehlt er Deutschland, „wo Christi Lehre, die Gottesfurcht, die Bestrafung der Sünde und die Zucht der Ehrbarkeit in besonderem Ansehn stehen.“

### III. Der Schoolmaster.

Der Titel von Aschams Hauptwerk verspricht eine neue „einfache und vollkommene Methode, Kindern die lateinische Sprache verstehen, schreiben und sprechen zu lehren“.

Er hatte genug Gelegenheit gehabt, praktische Erfahrungen auf diesem Gebiete zu sammeln. Selbst noch Schüler, hatte er bereits eine rege pädagogische Thätigkeit entwickelt, indem er das eben

Digitized by Google

Gelernte jüngeren und schwächeren Kameraden wieder vermittelte. Als Tutor hatte er dann im Laufe der Jahre eine ganze Reihe tüchtiger Gelehrten in Cambridge herangebildet und die an ihnen gemachten Beobachtungen an der Königin Elisabeth in glänzendster Weise verwertet. Schon früh trug er sich mit dem Gedanken, die von der gewöhnlichen Methode abweichenden Grundsätze, nach denen er die alten Sprachen gelehrt hatte, durch eine populäre Darstellung auch weiteren Kreisen zugänglich zu machen.

Am Abend seines Lebens, nachdem seine Erfahrungen sich durch viele Jahre gefestigt und erweitert hatten, schritt er an die Ausführung des Werkes. Er hoffte sich damit ein Verdienst um sein Vaterland zu erwerben. Wir wissen, wie hoch er den Wert der Bildung anschlug; die Art aber, wie sie in den Schulen den armen Kindern beigebracht wurde, erschien ihm mehr als jämmerlich.

Es ist ein langes Sündenregister, das er gegen die alte Methode ins Feld führt. Man lerne alles auswendig, aber so, dass alle Kenntnisse den Knaben nur in Zunge und Lippen gebunden blieben; nie stiegen sie bis zum Hirn und in den Kopf und würden daher bald wieder aus dem Munde ausgespuckt. Die Regeln lerne man allein für sich und ohne sie an Beispielen zu üben; die Autoren würden ähnlich getrennt von der Grammatik behandelt. Weder würde genug geschrieben, noch vernünftig übersetzt, und doch bildeten gerade die schriftlichen Arbeiten das Fundament des rechten Unterrichts. Ascham nennt diese Methode ermüdend für den Lehrer, schwierig für den Schüler und trocken und unbequem für beide. Der Geist stumpfe ab, alle Lust am Lernen gehe verloren, da bei aller Mühe nichts Rechtes herauskomme. Denn weder lerne der Schüler die Worte richtig wählen und stellen, noch gute Sätze bilden; er eigne sich vielmehr ein falsches Urtheil über Worte und Sätze an, und das sei ein Fehler, der wenn eingewurzelt, nur äußerst schwierig zu beseitigen sei. Zu all dem kommen die vielen verkehrten Lehrbücher, die eingeführt worden seien, und die dem Schüler jahrelang den Weg zu den echten Quellen versperrten.

Dem setzt nun Ascham seine neue Methode „der doppelten Übersetzung" entgegen. „Unserer Ansicht nach", sagt er, „eignet man sich jede Sprache, sowol die gelehrten als auch die Muttersprache, durch Nachahmung an. Wie man reden hört, so redet man auch." Der kürzeste und beste Weg, die lateinische Sprache zu erlernen, wäre daher das tägliche und beständige Lateinsprechen. Aber diese Sprache

Digitized by Google

ist aus dem Verkehr geschwunden und nur noch in Büchern enthalten. Sie kann daher nicht mehr mündlich, sie muss schriftlich erlernt werden.

Der Nutzen von Übersetzungen ist von altersher bekannt; auch in den Lateinschulen werden sie sehr zur Qual der Schüler angefertigt. Aber weil es keine doppelte Übersetzungen sind, können sie im besten Falle auch nur einfachen Nutzen bringen, der noch dadurch verringert wird, dass nicht täglich geschrieben wird, wodurch sich doch das Verständnis vertieft und das Gedächtnis schärft.

Die doppelte Übersetzung erklärt er, wenn nicht für den einzigen, so jedenfalls für den geeignetsten Weg zur raschen und vollkommenen Erlernung einer Sprache. Bei fleißiger Übung werden die Schüler sich bald durch passende Wahl der Worte, durch gewandte Bildung der Sätze und durch ein richtiges Gefühl für Stil und Sprache vortheilhaft vor anderen auszeichnen. „Ich wage zu wetten, dass wenn ein Schüler, welcher Anlage, Liebe, Fleiß und Ausdauer besitzt, nach dieser Methode nur ein kleines Buch des Cicero nebst ein paar Briefen übersetzen wollte, er eine bessere Kenntnis der lateinischen Sprache sich aneignen würde, als die meisten derjenigen, die 4 bis 5 Jahre damit verbringen, alle Regeln der Grammatik in den Lateinschulen wiederzukäuen.

Die doppelte Übersetzung. Worin besteht denn nun diese gepriesene neue Lehrweise?

„Wenn der Knabe", so beginnt Ascham, „die acht Redetheile vollkommen inne hat, soll er die Substantiva mit den Adjectiven, das Nomen mit dem Verbum, das Relativum mit dem Antecedens richtig verbinden lernen." Auf die Art, wie dieser grammatische Anfangsunterricht zu ertheilen sei, geht Ascham leider nicht näher ein. Aber eben diese Anfänge sind es, die Lehrern und Schülern am meisten zu schaffen machen, und für die wol auch die meisten Schläge fielen.

Nach Einübung der Formenlehre soll der Lehrer nicht erst mit den in Schulen üblichen Anleitungen zum Übersetzen ins Lateinische Zeit verlieren, sondern sogleich die Classiker zur Hand nehmen. Der Anfang wird mit Ciceros Briefen gemacht, wie sie von Sturm mit Rücksicht auf die Fassungskraft der Kinder ausgewählt und herausgegeben sind. Der Lehrer bespricht zuerst in sorgfältiger und verständlicher Weise Veranlassung und Inhalt des Briefes, dann übersetzt er ihn Wort für Wort ins Englische und zwar so oft, bis der Schüler ihn vollständig verstanden hat; den Schluss macht eine gründliche grammatische Analyse. Ist der Lehrer so weit, so beginnt der

Digitized by Google

Schüler; er übersetzt und analysirt nun seinerseits das Pensum langsam und mit Bedacht, so dass sich zeigen muss, ob er all' das eben Gehörte richtig verstanden und klar erfasst hat. Darauf soll er ein Heft nehmen und allein und ohne Beihilfe das so durchgenommene Stück ins Englische übersetzen.

Nachdem hierauf der Lehrer es durchgesehen hat, sei es nun indem er ein Wort vergessen oder ein unrichtiges gebraucht oder sich einer falschen Wortstellung bedient hat, so möchte ich doch nicht wünschen, dass der Lehrer ihm ein finsteres Gesicht mache oder ihn gar schelte, wenn er nur seine Schuldigkeit gethan und nicht gefaulenzt hat, denn ich weiß aus Erfahrung, dass ein Schüler aus zwei Fehlern, auf die er freundlich aufmerksam gemacht wird, mehr Vortheil zieht, als aus vier Dingen, die er richtig getroffen hat. Der Lehrer soll ihm sagen: Cicero würde dieses oder jenes Wort gebraucht haben; er würde dieses Wort hier und nicht dort hingestellt haben, würde diesen Casus, diesen Numerus, diese Person, diesen Steigerungsgrad, dieses Genus, diesen Modus oder dieses Tempus angewandt haben und zwar hier lieber eine einfache als eine zusammengesetzte Zeitform; dem Adverb würde er hier und nicht dort seinen Platz angewiesen, und den Satz mit diesem Verb und nicht mit jenem Nomen oder Participium geschlossen haben."

Ascham nennt dies den langweiligsten Theil der Grammatik, den aber, nach seiner Methode behandelt, der Lehrer ohne große Fehler lehren, der Schüler ohne große Mühe lernen wird, indem der Lehrer einen so sicheren Führer an seiner Seite, der Schüler einen so einfachen und leichten Weg vor sich hat. „Und deshalb verachten wir die Regeln doch nicht, sondern lehren sie mit Vergnügen, weil wir sie einfacher, vernünftiger und richtiger lehren, als dieses zumeist in den öffentlichen Schulen geschieht. Denn wenn der Lehrer den Cicero mit der Übersetzung seines Schülers vergleicht, so soll er den Schüler anleiten und lehren, die Regeln seiner Grammatik mit den Beispielen in der jeweiligen Aufgabe in Verbindung zu bringen, bis er imstande ist, jede auf dieselbe bezügliche Regel selbst in seiner Grammatik zu finden, so dass die Grammatik stets in des Schülers Hand ist und von ihm ebenso wie das Lexikon für jeden vorkommenden Fall benützt wird."

In der vorgeschriebenen Weise soll fortgefahren werden, bis das erste Buch der von Sturm ausgewählten Briefe Ciceros und ein tüchtiges Stück aus einer Komödie des Terenz gelesen und verarbeitet ist.

Aschams Forderung, das Gelesene dem Schüler Wort für Wort ins Englische vorzuübersetzen, findet sich in Ratichs und Locke's

Digitized by Google

Interlinearversionen wieder. Sie empfehlen aber nur ein wiederholtes Abschreiben des Pensums, nicht wie Ascham eine doppelte Übersetzung. Auch dass die Regeln nur allmählich aus dem Gelesenen entwickelt werden, erinnert an die beiden eben genannten Methodiker. Doch tritt hier ein zweiter charakteristischer Unterschied hervor. Ascham beginnt mit der lateinischen Formenlehre und verlangt, dass die Grammatik stets in des Schülers Hand sei, während jene mit ihr erst einsetzen wollen, wenn der Knabe schon einen gewissen Grad von Fertigkeit im Sprechen erlangt hat, da die Regeln aus der Sprache, nicht diese aus jener hervorgegangen sei. Am meisten entspricht Aschams Methode noch, wenigstens in diesen Punkten, der vielumstrittenen Ruthardtischen.

In welcher Weise er jedoch beim Unterricht die Grammatik benutzte, ist mir aus seinen obigen Auslassungen nicht völlig klar geworden. Offenbar spricht er von einem besonderen grammatischen Lehrbuche, das sich in den Händen seines Schülers befand, mit dem dieser die aus dem gelesenen Texte abgeleiteten Regeln stets verglich und das er wie ein Lexikon gebrauchen lernte. Weiter unten aber führt er als ein glänzendes Beispiel seiner Methode die Königin Elisabeth an, „welche, nachdem sie das Substantiv decliniren und das Verbum conjugiren gelernt hatte, nie wieder eine griechische oder lateinische Grammatik in die Hand nahm.“ Da hat sie sich die gefundenen Regeln doch wol selbst aufzeichnen müssen? Aber in welchem Zusammenhang? Sollten sich die grammatischen Excurse doch lediglich an die zufällig vorliegende Textstelle knüpfen! Declination und Conjugation sah übrigens auch Locke als integrirende Bestandtheile des allerersten Unterrichtes an.

Von ihm und Ratich und deren neueren Nachfolgern unterscheidet sich Ascham noch wesentlich dadurch, dass er für diese ganze erste Unterrichtsperiode das Lateinsprechen als schädlich verwirft. Da die Kinder in der richtigen Wahl und Benutzung der einzelnen Worte und Wendungen noch unsicher sind, gewöhnen sie sich an ein Kauderwälsch, das später nur schwer abgelegt werden kann. Er weist sehr richtig auf den Unterschied zwischen einer lebenden und einer todten Sprache hin. Er bezieht sich dabei auf ein Wort Ciceros: loquendo male loqui discunt. Dass Schüler bei Tisch und im Verkehr unter sich Latein sprechen, verwirft er durchaus. „Dies ist nur bloßer Schein, keine Wahrheit, wenn es nicht gar deswegen geschieht, um keck ohne Scham, voreilig ohne Kenntnisse und geschwätzig ohne Verstand zu sein.“ Nur unter Aufsicht dürfe

Digitized by Google

das geschehen, und erst wenn der Schüler einen weiten und klaren Überblick über den ganzen Sprachschatz erworben. Da man diese Sprache nur aus Büchern lernen könne, müsse jeder, der sich ihrer bedienen wolle, erst eine gründliche Kenntnis dieser Bücher besitzen.

„Findet man", fährt Ascham fort, „dass der Schüler immer größere Fortschritte macht, dass er seine Lection rascher versteht, leichter analysirt, schneller und richtiger übersetzt als seither, so gebe man ihm längere Aufgaben zum Übersetzen und fange an, ihn sowol hinsichtlich der Nomina als auch der Verba zu lehren, was Proprium, Translatum, Synonymum, Diversum ist, welches die Contraria, welches die bemerkenswertesten Phrases in seiner Lectüre sind. Alsdann muss er sich ein drittes Heft anlegen, in welches er, nachdem die Rückübersetzung gemacht ist, aus jeder Lection bis zu vier Beispielen unter jede der obigen Rubriken eintragen muss."

An die Briefe Ciceros hat sich mittlerweile eine der leichteren Reden, pro lege Manilia, pro Archia poeta, oder die drei ad C. Caesarem gereiht. „Diese Lectüre", sagt Ascham, „verbunden mit fleißigem Übersetzen und pünktlich besorgten Eintragungen werden den Schüler mit der Zeit zu einer so passenden Wahl der Worte, zu so reiner Satzbildung und zu einem so richtigen Urtheil führen, dass seinem gewandten Stil und seiner correcten Sprache Lob und Bewunderung weiser Männer nicht fehlen wird."

Ist der Lehrer von diesen Fortschritten befriedigt, so soll er zur cursorischen Lectüre übergehen, täglich ein Buch Cicero (Episteln oder Abhandlungen), eine Komödie des Terenz oder Plautus. Auch Cäsars Commentare sollen mit aller Sorgfalt gelesen werden, da darin ganz besonders die fleckenlose Reinheit der lateinischen Sprache auf der höchsten Stufe ihrer Vollendung erkannt werden kann, endlich auch einige Reden aus dem Livius.

Die Lectionen können um so umfassender werden, als der Schüler nicht mehr jeden Tag seine doppelten Übersetzungen macht, sondern nur construirt und analysirt, wo der Lehrer es für nöthig erachtet. Doch muss er in dem Sammeln und Eintragen seiner sechs Punkte noch fleißig fortfahren. An Stelle der Übersetzungen treten jetzt alle zwei bis drei Tage wiederkehrende Exercitien. „Man wähle selbst nach Gutdünken eine Epistel ad Atticum, irgend eine bemerkenswerte Partie aus seinen Reden oder aus irgend einem andern Werke des Cicero, das der Schüler möglichst nicht aufzufinden weiß. Dann übersetze man es selbst in einfaches, natürliches Englisch, gebe ihm die Übersetzung zum Rückübersetzen ins Lateinische und gewähre

Digitized by Google

ihm zugleich hinlänglich Zeit, um dies mit Fleiß und gehöriger Überlegung thun zu können. Und wie viel er bei dem ganzen Unterricht profitirt hat, wird sich jetzt deutlich zeigen."

Sind die Resultate auch dieser Übungen zufriedenstellende, so bringt Ascham noch eine dritte Art von Übersetzung in Vorschlag, obgleich seiner Meinung nach die beiden ersten zur Erlernung der Sprache schon völlig genügen und hinsichtlich des Lehrens und Lernens auch sicherer sind als diese dritte, bei der man folgendermaßen verfährt: „Man schreibe einen englischen Brief, z. B. an den Vater oder einen andern Verwandten, natürlich dem Standpunkte des Schülers entsprechend, oder auch eine Fabel oder eine einfache Erzählung, und lasse dies ins Lateinische übersetzen, gebe dabei aber acht, dass niemand dem Knaben helfen kann. Bei der Wahl des Stoffes und der Ausdrücke halte man sich im Bereiche dessen, was der Schüler gelernt und gelesen hat. Und dann sorget", ruft Ascham, „dass euer Schüler in dem einen oder andern Punkte seine Sache nicht besser mache, als ihr selbst, was ihr nur dann nicht zu fürchten habt, wenn ihr euch vorher in diesen Arten des Übersetzens selbst tüchtig geübt habt!"

Der Schüler ist nun für die Universität reif, und damit hört Aschams Amt, nach den in der Vorrede gesteckten Grenzen auf. Die Übungen, die noch weiter zur Verfeinerung und Forderung in der Lateinischen Beredsamkeit in Anwendung kommen, und die er alle mehr oder weniger eingehend bespricht, erklärt er doch, allenfalls mit Ausnahme einer vernünftigen Imitatio, für die Schule als nicht geeignet. Sie gehören auf die Universität und für den Mann mit entwickeltem Verstande und reifem Urtheil. Hier können wir daher füglich abbrechen.

Bescheiden, wie er immer war, nahm er die Ehre der Erfindung dieses neuen Lehrplans nicht für sich in Anspruch: Cicero habe schon nach dieser Methode Griechisch gelernt. Er weiß deren Vortrefflichkeit durch manches classische Citat zu stützen, ermangelt aber auch nicht, Beispiele persönlicher Erfahrung anzuführen. Nächst Elisabeth das glänzendste war wol ein Page ihres Hofes, der in der kurzen Zeit von Weihnachten bis Mitte August, wo er starb, so gewaltige Fortschritte gemacht hatte, wie die Schüler in den common schools nicht in sieben Jahren vermöchten.

Schluss. Unleugbar bedeuten Aschams Ansichten einen gewaltigen Fortschritt gegen das Alte. Einen besonderen Einfluss auf das englische Schul- und Erziehungswesen vermochten sie trotzdem lange Zeit hindurch nicht zu erwerben. Seine Methode des Latein-

Digitized by Google

lernens hatte sich nur im Privatunterricht erprobt; auf ihn war sie, wie der Verfasser auf dem Titelblatt selbst hervorhebt, vornehmlich berechnet. Wie viele Hindernisse ihrer Anwendung in den gescholtenen öffentlichen Schulen im Wege standen, musste Ascham selbst mehrfach anerkennen. Wol erklärten sich unter den Zeitgenossen eine ganze Anzahl tüchtiger Schulmänner, John Lyly, Richard Mulcaster, Edward Grant, für seine Auffassung der Kindererziehung. Sein Hauptwerk, das er selbst als ein pädagogisches Vermächtnis an sein Volk bezeichnet hat, wurde in den ersten zwanzig Jahren nach seinem Tode mindestens fünfmal gedruckt. Dann aber gerieth es in Vergessenheit und tritt erst wieder im 18. Jahrhundert ans Tageslicht. Für die Zeit von 1711 bis 1869 sind mir zehn verschiedene Auflagen bekannt geworden, unter denen sich diejenige von Professor J. E. B. Mayor, London 1863, Bell & Daldy, durch Wissenschaftlichkeit und Präcision vortheilhaft auszeichnet.

In England ist in jüngster Zeit wiederholt in nachdrücklicher Weise und von maßgebender Seite auf Ascham und seine pädagogischen Grundsätze hingewiesen worden. In Frankreich hat Louis Wiesener kürzlich seine Landsleute auf Aschams Methode aufmerksam gemacht, der er ein ganzes Capitel seines Buches: La jeunesse d'Elisabeth d'Angleterre (Paris 1878) widmet. Und seit wir nun in der Arbeit Holzamers eine tüchtige deutsche Übersetzung des Schoolmaster besitzen, kann es nicht fehlen, dass dem geistvollen, liebenswürdigen und in hohem Grade selbstständigen Pädagogen die verdiente Würdigung auch bei uns in Deutschland zutheil werde.

Digitized by Google

# Etwas vom Nebensatze.

*Von Konrad* ***Moissl****-Aussig.*

Der Entwickelungsgang, den unsere Sprache genommen hat, lässt sich mit geringer Mühe in eine Analogie bringen mit dem Entwickelungsgange, der beim Erlernen der Sprache beobachtet wird.

Zuerst spricht das Kind nur in einzelnen Wörtern. Begriffe, allerdings noch sehr mangelhafte Begriffe sind es, die es sprachlich zum Ausdrucke bringt. Dem sprachlichen Ausdrucke der Begriffe folgt in weiterer Entwickelung der sprachliche Ausdruck des Urtheiles in möglichst kühner, apodiktischer Form. Die sprachliche Formung des kindlichen Urtheiles tritt in der Form des Hauptsatzes auf. Ehe das Kind es dahin gebracht hat, neben der Form des Hauptsatzes sich auch in der Form des Nebensatzes zu versuchen, muss eine tiefere sprachliche Schulung eingetreten sein. Ungefähr denselben Process machte die Sprache bei ihrer Entwickelung durch. Vorerst sprachliche Bezeichnung der Begriffe, dann den sprachlichen Ausdruck der Beziehung der Begriffe, diesen sprachlichen Ausdruck zunächst aber nur in der Form des Hauptsatzes. Erst viel später, bei entwickelterem Denken und ausgebildeter Sprache tritt die Form des Nebensatzes auf. Der Nebensatz ist demnach die jüngere Form des sprachlichen Ausdruckes.

Aber der psychologische Process, der diesen eben dargelegten Entwickelungsgang begleitete und ermöglichte, ist ein wesentlich anderer. Bevor „Begriffe" gebildet werden konnten, mussten Urtheile vorangehen. Ein Beispiel, ganz abstract genommen, mag uns das anschaulich machen. Nehmen wir an, ein kleines Kind der Stadt mache in Begleitung der Mutter den ersten Spaziergang ins Freie. Es hat, so nehme ich an, bis jetzt noch keinen Baum gesehen. Ich abstrahire demnach auch von einem Bilderbuche, das dem Kinde vielleicht den Baum vorgeführt hätte. „Das ist ein Baum", sagte die Mutter, als eine Pappel am Wege stand. Hat das Kind nun einen Begriff vom Baume? Beileibe nicht. Am Wege steht weiter ein Apfelbaum. „Das ist auch ein Baum", spricht die Mutter. Das Kind hat zwar noch keinen Begriff vom Baume, aber es ist hundert gegen eins zu wetten, dass es jetzt selbst urtheilt, wenn es eine Fichte sieht: Das ist auch ein Baum. Es wird mit mehr oder minder großer Sicherheit dieses Urtheil aussprechen. Was berechtigt das Kind zu diesem Urtheile? Unzweifelhaft das Gemeinsame dieser Dinge. Ein emporstrebender Theil (der Stamm, den es noch nicht benennen kann), ein großer rundlicher Theil (die Krone, die es nicht benennen kann), das genügt vorläufig. Aber die göttliche Psyche des Kindes abstrahirt bereits. Mit einiger Nachhilfe kommt es zu dem Begriffe Baum. Dieser psychologische

Digitized by Google

Begriff „Baum“ ist allerdings noch kein „logischer“; das Bilden logischer Begriffe ist nicht Sache des kindlichen Geistes, es ist eine Thätigkeit des gereiften Verstandes, es ist die reinste Abstraction. Dass den betreffenden kindlichen Urtheilen sogar Schlüsse, allerdings in embryonaler Form, vorangehen, ist bei weiterer Überlegung einleuchtend und geht übrigens aus obigem Beispiele hervor.

Das ist der psychologische Process. Das Urtheil, das sich im kleinen Köpfchen bildet, sprachlich zu gestalten, ist dem Kinde schwerer. Resumiren wir: Dem Bilden der Begriffe ging also das Urtheilen voraus. Die Urtheile wurden ermöglicht durch Schlüsse. Aber der sprachliche Ausdruck der Urtheile folgt beim Entwickelungsgange im Sprechen dem sprachlichen Ausdrucke der Begriffe. So verhält sich die Sache. Sobald das Kind Urtheile sprachlich gestalten kann, bildet es Sätze. Dieser Fertigkeit voraus eilt der Gedanke. Zuerst der Gedanke, dann der Satz. Der Satz ist also der sprachliche Ausdruck des Gedankens. Nun ist aber der Gedanke, ganz im allgemeinen sei es gesagt, nichts anders, als die Beziehung zweier Begriffe. Daher baut sich der Satz zunächst auf dem sprachlichen Ausdrucke zweier Begriffe auf, die wir eben Subject und Prädicat nennen. (Subjiciren = unterlegen, unterstellen, Subject = das Untergelegte, das Grundding; prädiciren = bekannt machen, behaupten, zueignen, Prädicat = das Zueignungswort.) Ohne diese zwei Begriffe ist ein Satz unmöglich, weil das ihm vorangehende Urtheil unmöglich ist. Deshalb nennen wir diese zwei Bestandtheile Hauptsatzglieder. Verschwiegen kann das eine oder andere, können sogar beide werden, aber im Denken fungiren sie. (Ellipsen: Lies! Ich? Feuer!)

Aber das Denken begnügt sich nicht mit der Aufeinanderbeziehung zweier Begriffe, kann sich nicht begnügen, da ja gewisse Urtheile unmöglich wären. Das Urtheil „der Ofen ist warm“ ist in dieser Form entschieden unrichtig (als allgemeines Urtheil aufgefasst), und doch sind die Haupterfordernisse des Gedankens vorhanden. Es muss eben heißen: der geheizte Ofen ist warm. Die Denkgesetze verlangen die Erweiterung des Gedankens, mithin auch des Satzes. Alle jene Satzglieder, die neben den Hauptsatzgliedern vorkommen, um das Urtheil in jedem gegebenen Falle erst zu einem richtigen zu gestalten, heißen Nebensatzglieder. Sie lassen sich unterscheiden in solche, welche den Subjectsbegriff, und in solche, welche den Prädicatsbegriff richtig gestalten. Der Satz: „Der Hund des blinden Bettlers sammelt für denselben Gaben“ hat demnach nur zwei Theile: den Subjectstheil und den Prädicatstheil. Aber der Subjectstheil besteht außer dem Subjectsworte noch aus jenen Gliedern, welche ihn („Hund“) im gegebenen Falle richtig gestalten, was sich auch vom Prädicatstheile sagen lässt.

Jeder Satz nun, der, ohne Rücksicht darauf, ob er blos aus den Fundamentalbegriffen besteht, also nackt ist, oder auch Nebenglieder hat, also erweitert und bekleidet ist, heißt Hauptsatz, sobald ihm die Eigenschaft innewohnt, für sich in der Rede bestehen zu können. Die Schüler fassen diese logische Eigenschaft des Hauptsatzes sofort auf, wenn man bei einem Beispiele die Frage aufwirft: Hast du das Gefühl der Befriedigung? Sobald ich aber dem Satze die Form des Nebensatzes gebe, antworten sicherlich die Schüler, dass sie das Gefühl der sprachlichen Befriedigung nicht haben, dass sie noch etwas erwarten u. dergl. Als äußeres Erkennungszeichen, gleichsam

Digitized by Google

als Probe, gilt in der Praxis die Stellung der Copula, die man (ich meine hier die hilfszeitwörtliche Copula) stets in den fraglichen Satz bringen kann, wenn man eine der zusammengesetzten Zeitformen anwendet. Im Hauptsatze steht selbe immer vor dem Prädicate. Aber meine Ansicht geht dahin, dass dieses äußere Erkennungszeichen nicht so sehr betont werde, denn der Lehrer der Sprache hat vor allem darauf zu sehen, dass sein Unterricht eine Gymnastik des Geistes sei, dass seine Schüler denken lernen. Er muss Logiker sein und praktische Logiker heranbilden.

Jeder Satz nun, dem diese logische Eigenschaft mangelt, der also beim isolirten Aussprechen das Gefühl der Nichtbefriedigung hinterlässt, ist ein Nebensatz. Als äußeres Kennzeichen gilt hier die Stellung der Copula hinter dem Prädicate. Dass dieses äußere Kennzeichen irre führen kann, geht aus folgendem Beispiele hervor: Man sagt, er sei verloren.

Es entsteht nun die Frage, welcher zwingenden Nothwendigkeit entsprang der Nebensatz? Folgende Betrachtung enthält die Antwort. Infolge der Erweiterung des menschlichen Anschauungskreises, infolge der Entwickelung der Wissenschaften nahm der Wortreichthum erstaunlich zu, und im erweiterten Satze mussten sich demnach die Wörter häufen. Jede Häufung der Wörter stört aber die Klarheit des Satzes. Gewaltsame Fügungen mussten entstehen. Der Drang, für solche Härten mildere Formen zu finden, musste sich geltend machen und so entstand — der Nebensatz. Die Substituirung eines Begriffes durch ein Urtheil musste selbstverständlich den logisch gleichen Wert, die gleiche Rangstellung im Satze haben wie der Begriff, für den es substituirt wurde, sowie ja auch in der Mathematik, um ein anschauliches Beispiel heranzuziehen, für einen Ausdruck ein anderer gleichwertiger gesetzt werden kann, z. B.: Thue das Rechte auch ohne Lob der Menschen! Thue, was recht ist, wenn auch das Lob fehlt, das die Menschen geben.

Aus diesem Beispiele folgt:

1. Der für das Nebensatzglied substituirte Nebensatz ist dem ersteren gleichwertig, d. h. ist das Satzglied z. B. ein Object, so ist der hierfür eingestellte Nebensatz ein Objectsatz etc. Den Beweis liefern die Fragewörtchen.
2. Der Nebensatz erhält seinen Platz im allgemeinen an der Stelle, wo das Satzglied stand, für das er eingestellt wurde.
3. Der Nebensatz kann im allgemeinen wieder in das Satzglied verwandelt werden, für welches er eingestellt wurde.
4. Übergeordnet ist jener Satz, der das Satzglied enthält, für welches der Nebensatz eingestellt wurde.

Man beachte:

a) Thue, was recht ist, wenn auch das Lob der Menschen fehlt.
b) Thue, was recht ist, wenn auch das Lob fehlt, das die Menschen geben.

Da (unter a) der Nebensatz das Satzglied enthielt, welches (unter b) durch einen Nebensatz vertreten wurde, so geht daraus hervor, dass als übergeordneter Satz auch ein Nebensatz auftreten kann. Sobald für ein Satzglied ein Nebensatz eingestellt wird, haben wir eine besondere Form des zusammengesetzten Satzes vor uns: das Satzgefüge.

Wenn der Lehrer seine Schüler zum richtigen Erkennen und Bestimmen der Satzglieder des einfachen erweiterten Satzes gebracht hat, so kann das



Digitized by Google

Erkennen und Bestimmen der Nebensätze durchaus keine Schwierigkeiten bereiten. Nur muss der Lehrer die Schüler consequent anhalten, gewissen Äußerlichkeiten und formalen Erscheinungen kein besonderes Gewicht beizulegen. Wenn er sich aber bei der Bestimmung der Nebensätze, also bei der Angabe, ob der Nebensatz Subject, Prädicat, Object, Beifügung, Ortsumstand, Zeitumstand, Weiseumstand, Grundumstand des übergeordneten Satzes vertritt, mit der Begründung des betreffenden Urtheiles durch gewisse Äußerlichkeiten begnügt, so wird in sehr vielen Fällen der Nebensatz grundfalsch bestimmt. So z. B. ist das an der Spitze des Nebensatzes befindliche „Fügewort" (ein beziehendes Fürwort, ein beziehendes Umstandswort — Relativadverb —, ein Bindewort) das Steckenpferd manches Lehrers. Da müssen die Kinder die Fügewörter für Subjectsätze, Beifügesätze etc. lernen. Das ist eitel unnützer Gedächtniskram und hat für die Bestimmung der Nebensätze keine Bedeutung, denn der Beifügesatz kann an der Spitze wo, woher, wohin, wann, weshalb u. s. f. haben, z. B. Kennst du das Land, wo die Citronen blühen? (Welches Land?) Ebenso: Ich weiß, weshalb du gekommen bist. (Was weiß ich? Object). Um den Nebensatz richtig beurtheilen zu lernen, dürfte sich folgender Vorgang empfehlen, wobei ich bemerke, dass 4—5 Sätze in der Stunde genügen.

Wer andern eine Grube gräbt, der fällt oft selbst hinein.

1. Stelle mit Hilfe des Hauptsatzes eine Frage, damit ich als Antwort den Nebensatz geben kann, den ich jetzt von der Tafel wieder weglösche! Nach welchem Satzgliede fragt man mit „wer?" (Subject). Wessen Stelle vertritt also der Nebensatz in unserm Beispiele? Wir heißen ihn deshalb Subjectsatz.

2. Ist nun der Nebensatz „wer andern eine Grube gräbt" Subject des Hauptsatzes, so braucht der „Hauptsatz" kein Subject zu haben. Findest du im Hauptsatze ein Subject? (Der.) Wir wollen es weg lassen. Sprich das Ganze jetzt aus! Seht, es ist unnütz, ist ein bloßes Füllsubject, ein Platzhalter. Wir nennen es Deutewort und erkennen es auch mit Leichtigkeit an dem Tone. Weil das Deutewort des Hauptsatzes ein Subject ist, so ist auch der von ihm angedeutete Nebensatz ein Subjectsatz.

3. Der Satz: „Wer andern eine Grube gräbt" soll in eine Form gebracht werden, dass er als „Satzglied" erscheint, mithin das Ganze ein einfacher Satz wird. Diese Übung ist die schwerste. Aber Geduld überwindet die Schwierigkeiten bald. (Der andern eine Grube Grabende fällt oft selbst hinein.) Die Schüler finden sofort, dass die einfache Satzform nicht ohne Härte ist, und das Satzgefüge in diesem Falle vorzuziehen ist. Umgekehrt wird der gewandte Lehrer manche günstige Gelegenheit wahrnehmen, um die Satzglieder, wenn es eben angeht, in Nebensätze zu verwandeln. Er bestehe aber immer darauf, dass die Schüler zum Urtheile genöthigt werden, welche von den beiden Formen (Nebensatzform oder Satzgliedform) vorzuziehen sei, um ihren Geschmack zu bilden. Diese Verwandlungen und Umwandlungen sind ausgezeichnete Sprech- und Sprachübungen, sie sind stilistischer und grammatischer Unterricht zugleich. Aber es sei bemerkt, dass nicht jeder Nebensatz sich in ein Satzglied zurückführen lässt, ein Beweis, dass die lebende Sprache sich bereits emancipirt hat und Nebensätze als selbstständige Formen (im gewissen Sinne) zu bilden anfängt, z. B. er lobte das Betragen seines Bruders, was kaum zu billigen ist.

Digitized by Google

Dieser Nebensatz bezieht sich nämlich auf den Gesammtinhalt des übergeordneten Satzes. In andern Fällen entstehen grausame Härten, z. B.: Der Stein hatte die geheime Kraft des Angenehmmachens vor Gott und Menschen, statt: vor Gott und Menschen angenehm zu machen.

Ich würde befürworten, dass man die Lehre von dem Nebensatze, wenigstens insoweit sie das Erkennen und Bestimmen desselben vermitteln soll, nicht abgesondert in der Volks- und Bürgerschule behandele, sondern sofort mit der Lehre von den Satzgliedern verknüpfe und so spielend das reiche Material verwerte. Übrigens ist ja auch jener Unterricht der beste, der vielseitig bildet.

Nehmen wir an, der Lehrer wolle das erstemal die Schüler mit dem Nebensatze bekannt machen.

Der Vorgang dürfte sich etwa folgendermaßen gestalten.

„Der Lügner ist ein erbärmlicher Mensch."

Wo ist der Subjectstheil? (Der Lügner.)

Der Prädikatstheil? (ist ein erbärmlicher Mensch.) Aus wieviel Gliedern besteht der Subjectstheil? (1.) Wieviel Glieder hat der Prädicatstheil? (2.)

Wir wollen heute beim Subjecte stehen bleiben. Wer ist ein Lügner?

Ein Lügner ist,
- wer lügt (einfachste Antwort).
- wer die Unwahrheit spricht.
- wer der Wahrheit nicht die Ehre gibt.

Diese Antworten, die natürlich theils von den Schülern gefunden, theils vom Lehrer gegeben werden, sind zwar stilistisch verschieden, drücken aber ungefähr dasselbe aus.

Nun fragen wir so:

**Wer** ist ein erbärmlicher Mensch?

Antworten:
- Der Lügner. (Subject.)
- Wer lügt. (S.)
- Wer die Unwahrheit spricht. (S.)
- Wer der Wahrheit nicht die Ehre gibt. (S.)

Wir bilden daher folgende Sätze:

1. Der Lügner ist ein erbärmlicher Mensch.
2. Wer lügt, ist ein erbärmlicher Mensch.
3. Wer die Unwahrheit spricht, ist ein erbärmlicher Mensch.
4. Wer der Wahrheit nicht die Ehre gibt, ist ein erbärmlicher Mensch.

In welchen von diesen Sätzen machen wir beim Sprechen eine Gliederpause? (2., 3., 4.) Setze die Beistriche.

Wie heißt das Subject des 1. Satzes? Wodurch ausgedrückt? (Hauptwort.) Wie heißt das Subject des 2. Satzes? (Wer lügt.) Wer ist unter „wer" gemeint? (Irgend jemand.) Was wird von irgend jemandem gesagt? Das Subject des 2. Satzes ist also für sich ein Satz. Hast du das Gefühl der Befriedigung, wenn ich spreche: Wer lügt . . . . .? Der Satz „wer lügt" kann also für sich in der Rede nicht bestehen, es bedarf noch eines zweiten Gedankens zur Vervollständigung. Lies den mit ihm verbundenen Gedanken! („Ist ein erbärmlicher Mensch".) Diesem Gedanken fehlt etwas. Gib ein hinweisendes Fürwort hinzu! (Der.) Wer ist unter „der" zu verstehen? Kann der Satz „der ist ein erbärmlicher Mensch" für sich allein in der Rede bestehen?



Digitized by Google

Merket: 1. Sätze, welche für sich in der Rede bestehen können, heißen Hauptsätze.
2. Sätze, welche für sich in der Rede nicht bestehen können, heißen Nebensätze.

Wieviel Theilsätze sind also vorhanden, wenn ich spreche: „Wer lügt, der ist ein erbärmlicher Mensch?“ Welcher ist der Hauptsatz? Warum? Welcher der Nebensatz? Warum? Für welchen Ausdruck haben wir den Nebensatz gesetzt? (Lügner.) Was für ein Satzglied war „Lügner“? Was muss also auch der Nebensatz sein? Merket: Solche Nebensätze, welche das Subject eines andern Satzes sind, heißen Subjectsätze. Gib dem Satze „der Lügner ist ein erbärmlicher Mensch“ — die umgekehrte Wortfolge! Setze jetzt für das Subject „Lügner“ den Subjectsatz! Der Subjectsatz nimmt also jenen Platz ein, den das Subject, das er vertritt, inne hatte.

Was steht an der Spitze dieses Subjectsatzes? (Wer.) Was steht an der Spitze dieses Hauptsatzes? (Der.)

Welches von beiden wird betont? Welches kann weggelassen werden? Warum? (Weil das Subject schon durch einen Nebensatz ausgedrückt ist.) Merket: Der Subjectsatz hat ein Fügewort, der Hauptsatz **kann** ein Deutewort haben. Ähnliche Betrachtungen an den Sätzen 3 und 4.

Nun stelle man die keineswegs mehr schwere Forderung: Versuchet statt des Subjectes in dem Satze „Der Fleißige benutzt die Zeit“ einen Subjectsatz zu setzen! („Wer fleißig ist“.) Ähnliche Forderungen! Oder: Versuchet, statt des „Subjectsatzes“ ein Subject zu setzen! („Wer mäßig ist, verlängert sein Leben“ — Der Mäßige verlängert sein Leben.)

In ähnlicher Weise wird der Beifügesatz, der Objectsatz etc. behandelt.

Gewissermaßen zur Rechtfertigung dieses Vorganges spreche ich folgende unumstößliche Sätze aus:

1. Wer da glaubt, er sei vorbereitet, wenn er wisse, was er heute durchnehme, der irrt. Das „Wie“ sei Gegenstand genauester Vorbereitung.
2. Nicht „durchgenommener“ Lehrstoff ist maßgebend für die Beurtheilung der Lehrerthätigkeit, sondern „verstandener“.
3. Nicht trocken sei der grammatische Unterricht, sondern anschaulich, lebensvoll und anregend.

Digitized by Google

## × Blicke in die Literatur.

*Von Dr. **Friedrich Dittes.***

(Metaphysik von Steiner, Darwinismus von Häckel, Freiheitslehre nach Leibniz und Herbart von Bräutigam, Fundamentalprincip der Pädagogik von Schultz, Religionsunterricht von Preiß.)

Um mit der Anzeige der zahlreichen uns vorliegenden Schriften nicht allzusehr im Rückstande zu bleiben, müssen wir nochmals das „Pædagogium" selbst zu einigen literarischen Excursen in Anspruch nehmen.

> Allgemeine Metaphysik zur Begründung einer vernünftigen Welt- und Lebensansicht nach Kant, Fries und Apelt klar und übersichtlich dargestellt von Samuel Steiner, Prof. a. D. Kesmark 1882, Sauter & Schmidt. 104 S.

Metaphysik erscheint in unserem Zeitalter wie ein „Mädchen aus der Fremde". Infolge der phantastischen Speculationen, die man unter ihrem Titel getrieben, hat sie in der wissenschaftlichen Welt ihren Credit und ihr Bürgerrecht fast ganz verloren. Da ist denn die vorliegende Schrift, welche den Kern und damit die Bedeutung der Metaphysik zu retten sucht, fast als ein Wagnis zu betrachten, als ein Verjüngungsversuch, über welchen die einen kurzer Hand den Stab brechen, andere mit skeptischem Lächeln zur Tagesordnung gehen werden.

Indessen handelt es sich hier nicht um jene dogmatische Metaphysik der älteren und neueren Scholastik, welche mit Recht für veraltet und abgethan gilt, sondern um die kritische Sichtung und Klärung aller menschlichen Wissenschaft nach der von Kant begründeten Methode. Verfasser geht darauf aus, alle Keime des menschlichen Denkprocesses „als gleichberechtigte Zweige einer und derselben Erkenntniskraft nachzuweisen, und so jeder einseitigen Weltanschauung vorzubeugen, besonders aber dem Materialismus und dem Unglauben sein Unrecht nachzuweisen und eine selbstgenügende Welt- und Lebensansicht zu begründen". Hieraus ergibt sich, dass Prof. Steiner, wie er in seinem Buche auch ausdrücklich sagt, die Metaphysik als „Erkenntnislehre", nicht als eine separate Wissenschaft mit eigenthümlichem und positivem Gehalte, auffasst und behandelt. Im ersten Theile seiner Schrift („niedere Metaphysik") sucht er von der äußeren Natur, durch Klarstellung ihrer höchsten Kategorien und obersten Gesetze, eine einheitliche und befriedigende Totalauffassung zu gewinnen, wobei er, leeren Speculationen

Digitized by Google

entsagend, an dem Leitgedanken festhält, „dass die metaphysischen Grundgedanken nichts anderes sind, als die allgemeinen und nothwendigen Naturgesetze, welche der Physik und der Mechanik des Himmels zu Grunde liegen.“ Im zweiten Theile (der „höheren Metaphysik“) untersucht er die höchsten Gebilde (Ideen) des menschlichen Geisteslebens, welche, in Ergänzung des empirischen Wissens, jene Regionen ausfüllen, die dem positiven Erkennen unzugänglich sind. Auch hier hält Verfasser an der unverbrüchlichen Richtschnur des menschlichen Denkens fest. „Unser Wissen betrifft nur diejenigen Erkenntnisse, denen eine Anschauung zu Grunde liegt, die sich also auf Erfahrung beziehen und die Erfahrungserkenntnisse ausmachen“ (S. 87). Die höchsten Postulate des moralischen Gefühls und Gewissens, die Ideen von der Seele, Freiheit, Gottheit u. s. w. sind ihm nicht positive Dogmen, sondern subjective Überzeugungen. „Da ihr Fürwahrhalten auf keiner Anschauung beruht, so ist die Überzeugung von ihrer Wahrheit nicht ein Wissen, sondern ein Vertrauen auf die Wahrhaftigkeit unserer Vernunft, d. h. ein Glauben“ (S. 92). „Jeder Mensch hat das Vertrauen zu seinem Geiste, dass er der Wahrheit empfänglich und theilhaftig sei“ (S. 99). „Die transscendentalen Ideen der Seele, Freiheit und Gottheit, sind sonach diejenigen Wahrheiten, welche die Vernunft als mit sich selbst übereinstimmend erkennt und ihnen im Vertrauen, dass sie der Wahrheit empfänglich sei, objective Realität zuerkennt.“

Allerdings ist nicht zu verkennen, dass Verfasser, um nach links Zurechtweisungen zu ertheilen, bisweilen zu stark nach rechts steuert, und dass er dabei, wie auch schon Kant, mit dem nicht genügend definirten Begriff „Vernunft“ ziemlich frei operirt. Allein seine Schrift zeigt nicht nur, dass er auf dem bearbeiteten Gebiete völlig heimisch ist — die Klarheit und Gedrängtheit seiner Darstellung beweisen dies —, sie ist auch ein höchst gelungener Leitfaden zur Einführung in den ganzen Complex der höchsten Gedanken des menschlichen Geistes; und wer über Specialstudien hinaus zu einer einheitlichen Welt- und Lebensanschauung vorzudringen strebt, wird in dem angezeigten Büchlein, das freilich nicht für Anfänger bestimmt ist, einen trefflichen Führer finden.

Die Naturanschauung von Darwin, Goethe und Lamarck. Vortrag von Ernst Häckel. Jena 1882, Gustav Fischer. VII u. 64 S.

Dieser Vortrag wurde zum größeren Theile in der Versammlung deutscher Naturforscher und Ärzte zu Eisenach am 18. September 1882 gehalten, erscheint hier aber nicht nur bedeutend erweitert, sondern auch mit einer längeren Vorrede und einer Reihe von erläuternden Anmerkungen versehen, überdies von einem Brief von E. B. Aveling begleitet, welcher frappante Aufschlüsse über das Schicksal des Darwinismus im eigenen Vaterlande und über englische Denkungsart gibt.

Häckel ist als einer der hervorragendsten Verehrer und Verfechter des Darwinismus längst bekannt, und schon aus diesem Grunde muss die vorliegende Broschüre als eine wichtige literarische Erscheinung bezeichnet werden. Da hier nicht der Ort ist, in das Pro und Contra der großen Streit-

Digitized by Google

frage einzugehen, als welche die Descendenztheorie (Entwickelungslehre), wenigstens in ihren Consequenzen, noch immer betrachtet werden muss, so beschränken wir uns auf die Bemerkungen, welche zur Charakteristik unserer Vorlage erforderlich sind und von letzterer unmittelbar angeregt werden. Der ganze Vortrag hat eine wesentlich historische Anlage, indem die Grundgedanken der Vorläufer Darwins, von den griechischen Naturphilosophen an bis auf Goethe, vorgeführt werden. Neben letzterem wird Lamarck am ausführlichsten besprochen. Als Resultat dieser Geschichte der Entwickelungslehre ergibt sich, dass die letztere eigentlich schon vor Darwin in der Hauptsache fertig war, und dass Darwins Bedeutung im wesentlichen sich darauf beschränkt, zur Descendenztheorie durch specielle Beobachtungen und Experimente reichere Belege und festere Stützen geliefert zu haben. Wie dringend nöthig übrigens selbst in der „exacten" Wissenschaft die größte Vorsicht bei Aufstellung allgemeiner Urtheile sei, in welcher Richtung dieselben sich auch bewegen mögen, darauf weisen die von Häckel angeführten Äußerungen hin, mit welchen von deutschen Naturforschern ersten Ranges der Darwinismus in den sechziger und siebziger Jahren aufgenommen wurde. „Naturphilosophische Phantasien", „harmloser Traum eines Nachmittagsschläfchens", „haltlose Hypothese", „vorübergehender Schwindel" und noch stärkere Ausdrücke wurden von den Koryphäen der „exacten" Wissenschaften, von berühmten Zoologen, Botanikern, Physiologen, Geologen u. s. w. als Prädicate auf die Lehre Darwins angewendet. Also nochmals: Vorsicht im Urtheil pro und contra! — Sehr beachtenswert ist auch folgender Ausspruch von Häckel (S. 21): „Nichts ist nach unserer Ansicht der tieferen und ernsteren wissenschaftlichen Arbeit so schädlich, wie das Schulgezänk unserer großen Universitäten und das Parteitreiben der wissenschaftlichen Akademien!" Davon war freilich sehr verschieden das stille Forscherleben Darwins, von welchem uns Häckel aus eigener Anschauung ein anziehendes Bild entwirft. — Bezüglich des pädagogischen Wertes der Descendenztheorie beschränkt sich Häckel in vorliegender Broschüre auf zwei Punkte: diese Theorie fordere eine genetische Methode und warne vor Überbürdung der jugendlichen Geister. Es ist uns ganz recht, wenn der Darwinismus mit diesen längst feststehenden Postulaten der auf Psychologie gegründeten Didaktik übereinstimmt. Doch wir haben genug angeführt, um zu zeigen, dass die vorliegende Broschüre zwar gereifte und denkende Leser erfordert, für solche aber in vielen Beziehungen nicht nur interessant, sondern auch lehrreich ist.

✗ Leibniz und Herbart über die Freiheit des menschlichen Willens. Von Dr. Ludwig Bräutigam. Heidelberg 1882, Weiß. 57 S. 1,20 M.

Unter den Philosophen, welche auf die Lösung des Problems der Willensfreiheit besonderen Eifer verwendet und dabei wirkliche Fortschritte erzielt haben, nehmen Leibniz und Herbart eine hervorragende Stelle ein. Die bezüglichen Leistungen beider vorzuführen und miteinander zu vergleichen, das ist der Zweck vorliegender Schrift. Sie zeigt 1. die Verdienste Leibnizens hinsichtlich der Lehre von der Willensfreiheit, 2. die Übereinstimmung Herbarts

Digitized by Google

mit Leibniz, 3. die Mängel der Leibnizischen Freiheitslehre, 4. die Um- und Fortbildung derselben durch Herbart. Die Ausführung dieser Themata beschränkt sich auf das Wesentliche, hebt dieses aber klar und scharf hervor und ist auch stilistisch sehr gelungen. Dass der Verfasser als Herbartianer die Verdienste seines Meisters nachdrücklich betont, kann nur gebilligt werden, zumal er keineswegs jenem überschwänglichen Autoritätsglauben huldigt, der allezeit den dogmatischen Schlummer zur Folge hat. Herr Dr. Bräutigam bemerkt vielmehr am Schlusse seiner Abhandlung ausdrücklich, dass auch Herbart das Problem der Willensfreiheit nicht endgiltig gelöst und wichtige Fragen unbeantwortet gelassen habe, so dass seine Theorie manche Dunkelheiten zeige. Dies ist unzweifelhaft richtig. Der erste Hauptfehler liegt darin, dass Herbart in den alten Irrthum verfiel, es könne eine auf eigenen Füßen stehende Metaphysik geben und aus dieser ein Licht für die Psychologie aufgehen, obwol schon Kant jene alte Afterwissenschaft vernichtet hatte, sofern es sich nämlich um wirkliche Erkenntnis, nicht um bloße Meinungen (Speculationen) oder um sogenannte praktische Bedürfnisse handelt. Niemals wird die Philosophie festen Boden gewinnen, wenn nicht zwischen wissenschaftlichem Erkennen einerseits und bloßem Dichten und Glauben anderseits feste Grenzen gezogen werden, oder diese Grenzen, nachdem sie bereits mit aller Evidenz gezogen waren, wieder verwischt werden, indem man mit dem Herzen wieder setzt, was man mit dem Verstande aufgehoben hat. Allerdings darf der letztere nicht den Anspruch erheben, dass er das ganze menschliche Leben allein ausfülle, sicher aber den, dass er in der Wissenschaft ganz allein herrsche. Man muss sich stets bewusst bleiben, dass, wo er aufhört, auch die Wissenschaft aufhört, dass also alles „Metaphysische" von der Philosophie und von jeder Wissenschaft überhaupt unbedingt ausgeschlossen und dahin verwiesen werden muss, wohin es gehört, in das Gebiet des (religiösen) Glaubens, der Poesie, der freien Phantasie, der Kunst, mit einem Worte dahin, wo die Dictatur des Verstandes zurücktritt, um der Erbauung des Herzens Raum zu lassen.

Übrigens sei noch bemerkt, dass auch die Herbart'sche Ethik keineswegs, weder nach ihrem Material, noch nach ihrem Gefüge, ein so vollkommener Bau ist, wie in der vorliegenden Schrift angenommen wird. Bezüglich ihres eigentlichen Gegenstandes aber muss die letztere als eine ganz treffliche Leistung bezeichnet werden.

✗ Über das teleologische Fundamentalprincip der allgemeinen Pädagogik. Von Erhard Schultz. Mülhausen i. E. 1882, Bufleb. 88 S. 1,60 M.

Als höchstes Ziel aller Erziehung gilt dem Verfasser die Humanität und demgemäß als oberste Norm der Pädagogik das „menschheitliche Princip". Mit Kant bekennt er: „Die Anlage zu einem Erziehungsplane muss kosmopolitisch gemacht werden." Das Kind unseres Zeitalters und der Zukunft müsse zum Weltbürger erzogen werden, zumal die Scheidewände zwischen den Einzelnen und Völkern mehr und mehr fallen und der Wechselverkehr immer reger werde. „Will nun die Pädagogik Anspruch auf Allgemeingiltigkeit erheben, so muss sie bei Grundlegung ihrer Teleologie mit dieser Thatsache rechnen. Ja, sie muss sogar von dem Begriffe der Weltbürgerschaft, in

Digitized by Google

welche das Kind als in die Gesammtheit ihm adäquater Wesen hineingestellt wird, als dem umfassendsten ihres realen Gebietes als Peripherie ausgehen, um in concentrischen Kreisen sich verengend alle in jenem weitesten Begriffe mit enthaltenen Bestimmtheiten festzustellen, und endlich zum Centrum selbst fortschreiten, um die durch Verhältnisse und Anlagen gegebenen individuellen Bedingtheiten dieses Centrums, d. h. des als Erziehungsobject vorhandenen Kindes zu berücksichtigen."

Da nun der menschliche Wechselverkehr, ein für die Pädagogik maßgebendes Factum, Rücksichtnahme und Anbequemung fordere, deren natürliches Motiv nur in dem Streben nach dem eigenen Wole der Individuen liegen könne, so erhebt sich die Frage, ob nicht der Verfasser einem mit der Moral unvereinbaren Eudämonismus das Wort rede. Hiergegen bemerkt derselbe mit Recht, dass der Eudämonismus einer von denjenigen philosophischen Begriffen sei, die, zum Schlagwort degradirt, als Popanz benutzt werden, um alles erdenkliche Verwerfliche zu bezeichnen, wodurch man sich aber nicht an einer objectiven Auffassung der menschlichen Dinge verhindern lassen möge. „Egoismus und Eudämonismus sind unbestreitbar vorhandene und, gelinde ausgedrückt, sogar weit verbreitete Vorkommnisse, die sich auch durch die geistreichsten Speculationen nicht eliminiren lassen, und mit denen daher der Ethiker rechnen muss, wenn er nicht den Vogel Strauß spielen will... Man muss bedenken, ernst bedenken, dass wir es nicht mit ätherischen Gebilden, sondern mit wirklichen Menschen von Fleisch und Blut zu thun haben... Ich bin entschieden der Meinung, dass man, was allgemein naturveranlagt ist, doch nicht so mir nichts dir nichts für unethisch erklären kann. Mutatis mutandis gilt auch hier: Naturalia non sunt turpia." — Das menschheitliche Princip der Pädagogik aber wird vom Verfasser folgendermaßen formulirt: „Auf das Kind ist durch die gesammte Erziehung in der Weise einzuwirken, dass es als seine höchste Aufgabe ansieht, mit aller Kraft, Hingebung und Aufopferung für die Förderung und Hebung des Gesammtwoles der Menschheit thätig zu sein und in diesem Streben sein eigenes Heil und seine Zufriedenheit zu finden."

Hiermit vereinigt nun der Verfasser das „religiös-sittliche Princip". Er will zwar das Christenthum als prädestinirte Weltreligion acceptiren, aber nur unter der Bedingung, dass das Bild des historischen Christus „zum Bilde des Idealmenschen" ausgestaltet werde. Diese Auffassung aber ist „etwas anderes, als was Confessionen und Secten meistens für Christenthum ausgeben. Das Christenthum des historischen Christus, das also im eigentlichsten Sinne des Wortes Christenthum Christi ist, dieses ist völlig identisch mit der Humanität im höchsten, reinsten und edelsten Sinne." In diesem Sinne nun soll die religiöse Erziehung und namentlich auch der Religionsunterricht praktisch gestaltet werden. „Alles Dogmatische muss in und nach jeder Beziehung unbedingt gänzlich in den Hintergrund treten. Der Schüler ist vielmehr, da er unumgänglich mehr oder weniger die Entwickelungsstufen der Menschheit durchlaufen muss, an der Hand der Religionsgeschichte zum Höheren zu leiten, er ist von vornherein zur umfassendsten Toleranz zu erziehen, indem er immer auf das Gemeinsame der Religionen hingewiesen, mit anderen Worten, indem er immer auf das zu erstrebende Menschheitsideal aufmerksam gemacht und zur Pflege einer reinen, aufopfernden Gesinnung angefeuert wird."

Digitized by Google

Hierauf erörtert der Verfasser das „Nationalprincip", wobei er zu folgenden Thesen gelangt: „Das nationale Princip der Erziehung darf nie über jenen Grenzpunkt hinaus betont werden, wo es anfängt, das menschheitliche oder das Individualprincip zu schädigen; es ist aber anderseits mit aller Energie bis dahin durchzuführen... Je mehr ein Volk in seinem Gesammtcharakter und damit in der Mehrzahl seiner einzelnen Angehörigen die idealen Forderungen des menschheitlichen Princips der Erziehung verwirklicht hat, je mehr ist es nicht blos berechtigt, sondern sogar verpflichtet, sein nationales Wesen zu betonen und dasselbe auch nach allen Richtungen hin cultivirend geltend und einflussreich zu machen."

Ferner unterzieht der Verfasser die Familie in ihrer pädagogischen Bedeutung einer kurzen Betrachtung, worauf er schließlich das „Individualprincip" skizzirt, wobei er natürlich zu dem Ergebnis gelangt, es seien „nur diejenigen individuellen Eigenarten, welche der Entwickelung der Gesammtheit günstig, zu fördern, dagegen diejenigen, welche für dieselbe nachtheilig, zu hemmen, eventuell ganz zu unterdrücken, ohne jedoch die Existenz des Individuums als solchen zu gefährden."

Hiermit haben wir die Grundgedanken der angezeigten Schrift vorgeführt. Wir sind dabei relativ ziemlich genau zu Werke gegangen, weil es sich um einen an sich bedeutsamen Gedankenkreis handelt, und weil die hier vorliegende Darstellung desselben als Programm einer allgemeinen Pädagogik anzusehen ist, welche der Verfasser demnächst auszuführen gedenkt und auf welche wir im voraus aufmerksam machen wollen. Zu einer Kritik gegenüber den vorgeführten Principien hat Referent keinen Anlass, da er dieselben nicht nur billigt, sondern seit langer Zeit, ja in seiner gesammten beruflichen und literarischen Thätigkeit vertreten hat. Sie sind überhaupt in der ganzen neueren, namentlich der deutschen Pädagogik, soweit sich dieselbe naturgemäß, d. h. von innen heraus, durch unbefangenes, rein objectives Denken entwickelt hat, anerkannt und maßgebend, übrigens nicht nur dem deutschen Nationalgeiste homogen, sondern von allgemein menschlicher, unbestreitbarer, axiomatischer Giltigkeit. Sie werden nur von denjenigen ignorirt oder bestritten, welche die Kernpunkte des pädagogischen Gedankenkreises überhaupt nicht zu fassen vermögen, oder diesen Gedankenkreis durch fremdartige Elemente trüben und verwirren, indem sie mit vorgefassten Meinungen an denselben herantreten, seien dies nun theologische oder philosophische Dogmen, oder politische Parteimaximen, oder naturwissenschaftliche Hypothesen, dilettantische Tendenzen u. s. w. Gegenüber solchen Abirrungen von den eigentlichen Grundlagen und Normen der Pädagogik ist die angezeigte Schrift als eine verdienstliche Zurechtweisung anzuerkennen, und daher begrüßen wir in dem Verfasser einen willkommenen Bundesgenossen, dessen ausgezeichnetes Talent der guten Sache vortreffliche Dienste leisten wird.

† Repetitorium des evangelischen Religionsunterrichts. Bearbeitet von Dr. Hermann Preiß. Zweite Ausgabe. Berlin 1882, Gustav Hempel (Bernstein und Frank). X. u. 272 S. 4 M.

Es gehört nicht zu den stehenden Aufgaben unserer Zeitschrift, den üblichen Religionsunterricht und die ihm gewidmeten Hilfsbücher in Betracht zu

Digitized by Google

ziehen, weil auf diesem Gebiete die Pädagogik wenig Spielraum hat, indem ja die ganze Lehrsubstanz durch Übereinkommen zwischen „Kirche“ und „Staat“ festgestellt und den Lehrorganen als bindende Norm vorgeschrieben ist. So lange Glaubens- und Gewissensfreiheit eine bloße Theorie, Satzung und Zwang aber die herrschende Praxis ist, kann von einer unbefangenen, auf klare und wolgemeinte Argumente gestützten Discussion über den Religionsunterricht und von einer wahrhaft erziehlichen Gestaltung desselben nicht die Rede sein. Man mag in der von den herrschenden Gewalten approbirten und dictirten Routine hie und da eine kleine Variation anbringen: ihre Signatur bleibt immer Octroyirung und Stagnation, ihre Wirkung in vielen Fällen Indifferentismus oder Heuchelei. Mit diesen Dingen hat aber die Pädagogik nichts zu schaffen. Sie muss es also ablehnen, dem von anderen Factoren geschaffenen und vertretenen Systeme Helferdienste zu leisten, weil sie keinerlei Verantwortung für die Früchte desselben übernehmen kann, insbesondere nicht für die unserem Zeitalter eigene Abstumpfung der religiösen und sittlichen Gefühle, von deren Ursachen eine der wichtigsten ohne allen Zweifel in dem bisherigen Religionsunterrichte liegt. Dies sind die Gründe, weshalb sich unser Literaturblatt nur selten mit Schriften über diese Schuldisciplin befasst, und weshalb in den wenigen Fällen, wo es bisher geschehen ist, jede Concession an die bestehende Praxis ausgeschlossen blieb.

Wenn wir nun unsere Leser auf das oben angezeigte Buch aufmerksam machen, so versteht es sich nach den vorstehenden Bemerkungen von selbst, dass es sich hier nicht um einen der gewöhnlichen „Leitfäden“ für die überkommene Abrichtungsmethode handelt. Herr Dr. Preiß bemerkt ausdrücklich, dass er kein Lehrbuch für den Religionsunterricht schreiben wollte. Der letztere habe die Aufgabe, „das Gemüthsleben zu innerer Einheit zu führen“, welcher Zweck nur durch die „ebenmäßige Entfaltung aller idealen Interessen“, nicht aber durch ein einzelnes „Lehrbuch“ erreicht werden könne. Das vorliegende Repetitorium will vielmehr aus dem Bereiche der gesammten Religionswissenschaft diejenigen positiven Momente klar und bündig vorführen, welche heutzutage jeder Gebildete kennen muss, wenn er den schwebenden confessionellen Streitfragen ein tieferes Verständnis entgegenbringen will, und welche insbesondere allen denen geläufig sein müssen, die Religionsunterricht, namentlich an höheren Schulen, zu ertheilen haben, oder sich sonst für dieses Fach interessiren; es will daher auch denen, die zur Vorbereitung auf die bezüglichen Prüfungen eines Anhaltes bedürfen, eine sichere Stütze sein und würde sich überdies für angehende Theologen als Propädeutik eignen. Das Buch besteht aus zwei Theilen, einem historischen und einem literarischen; jener gibt die Geschichte des Christenthums, dieser führt in die Quellenschriften desselben ein. Verfasser hat aber nicht nur diese Hauptpartien im weitesten Umfange gefasst, sondern denselben auch das Wichtigste aus anderen Zweigen der Religionswissenschaft eingefügt. Als Vorgeschichte des Christenthums gibt er die Geschichte des jüdischen Volkes; in der Geschichte der christlichen Kirche geht er genauer in die Lehrstreitigkeiten der alten und der neueren Zeit ein, dem entsprechend namentlich auch in die Unterscheidungslehren der Confessionen; auch die kirchliche Poesie und der Cultus sind nicht übersehen; die Entwickelung des Kirchenwesens in den verschiedenen Ländern ist nachgewiesen, dem Zusammenhang der Religions- mit der Weltgeschichte Rechnung getragen.

Digitized by Google

Ebenso ist im literarischen Theile der innere Zusammenhang des neuen Testamentes mit dem alten aufgezeigt, weshalb auch von den Schriften des letzteren die didaktischen und prophetischen besonders hervorgehoben sind; die neutestamentlichen Schriften sind eingehend besprochen, hierauf auch die nichtkanonischen Schriften des christlichen Alterthums, sowie die verschiedenen Handschriften und Ausgaben der biblischen Bücher angeführt und charakterisirt. Kurz, das Buch gibt Auskunft über alle Hauptpunkte der christlichen Religionswissenschaft. Dabei bewahrt es einen durchaus vorurtheilslosen und unparteiischen Standpunkt, indem es seinen Stoff rein objectiv, ohne alle subjectiven Zuthaten behandelt.

Und so ist es recht, wo es sich eben blos um Belehrung, um Darlegung des Factischen handelt. Die persönliche Stellung zu den historisch und literarisch vorliegenden Glaubensmomenten muss nach allgemeinen Vernunftgesetzen wie nach den Grundsätzen des Protestantismus dem freien Ermessen des Individuums überlassen bleiben.

---

## Pædagogische Rundschau.

**Der erste internationale pädagogische Congress Südamerikas zu Buenos-Aires.** In allen Welttheilen erwacht seit dem letzten Jahrzehnt das regste Interesse für die Hebung der Volksbildung, für die Verbreitung allgemein nützlicher Kenntnisse in immer weiteren Kreisen. Bisher waren es hauptsächlich die germanischen Nationen, die den anderen mit gewohnter Energie vorangingen; jetzt mehren sich die Zeichen, dass auch die romanischen Völker dieselbe Aufgabe mit Ernst und Eifer ins Auge fassen. Einen Beweis hierfür liefert der erste internationale pädagogische Congress Südamerikas, der im April 1882 in Buenos-Aires tagte. Vertreten waren die Staaten: Argentinien, Uruguay, Brasilien, Paraguay, Bolivia, San Salvador, Costa-Rica, Nicaragua und die vereinigten Staaten Südamerikas. 250 Theilnehmer hatten sich einschreiben lassen, und die Sitzungen nahmen zwei Wochen in Anspruch. Behandelt wurden eingehend: die Nothwendigkeit des freien Volksunterrichts, die moralische Erziehung, Belohnungen und Strafen, die Ausdehnung des Lehrprogramms, gemischte Schulen und die besondere Befähigung der Lehrerinnen für die Leitung derselben, Schulmaterialien, Organisation und Gehälter des Lehrpersonals und die Lehrmethoden. Die Presse der betheiligten Staaten sorgte für die weiteste und schnellste Verbreitung der Berichte, so dass die neuen Ideen bis in die einsamsten Gehöfte (estancias) drangen. Die Discussionen der Versammlung bildeten das Tagesgespräch der bis dahin für die Pädagogik noch wenig empfänglichen Bewohner von Buenos-Aires, und mit lebhaftem Interesse sieht man dem zweiten Congresse entgegen, der für den April 1885 angesagt ist und den höheren allgemeinen sowie den gewerblichen Unterricht zum Thema haben wird. (B. v. d. L.)

Digitized by Google

**Der deutsch-amerikanische Lehrerbund** schickt sich zu seiner 14. Jahresversammlung an. Dieselbe soll vom 31. Juli bis 4. August d. J. in Chicago stattfinden, wo ihr von der deutschen Bürgerschaft die herzlichsten Sympathien entgegengebracht werden. Das Programm des Bundes lautet: „Pflege der deutschen Sprache und Literatur; Einführung der naturgemäßen, entwickelnden Lehrmethode in die Schulen des Landes; Erziehung der Jugend zu wahrhaft republikanischen Staatsbürgern; Wahrung der geistigen und materiellen Interessen der Lehrer." An der Spitze des Bundes stehen derzeit Hermann Schuricht in Chicago (Präsident) und A. Schneck in Detroit (Secretär), zwei der besten Männer des deutschen Lehrerstandes in Nordamerika. Zur Versammlung haben bereits mehrere anerkannt tüchtige Berufsgenossen Vorträge angemeldet, so Professor Klemm über „Deutsch als Unterrichtsfach in Lehrerseminaren", Bamberger über den „Unterricht in der Geographie in Verbindung mit der Geschichte", Rattermann über einen „Leitfaden der deutsch-amerikanischen Geschichte", Prof. F. Adler über „Arbeitsschulen", Schuricht über „Gemüthsbildung als Unterrichtsgegenstand", Raab über die „Pflichten des Deutschthums der Union und der deutschen Lehrer gegenüber der öffentlichen Schule". Wie man sieht, versprechen die Verhandlungen sehr lebhaft und gehaltreich zu werden. Die deutsch-amerikanischen Lehrer verdienen alle Anerkennung für das mannhafte Eintreten zur Wahrung ihrer Nationalität, Cultur und Sprache. Dies thut aber auch noth; denn leider ist auch in Nordamerika das Deutschthum gegenwärtig engherzigen Anfechtungen ausgesetzt. — Mit der bevorstehenden Versammlung, der wir mit lebhafter Theilnahme entgegensehen, soll eine Ausstellung aller Lehr- und Lernmittel für Kindergärten und Arbeitsschulen verbunden werden.

---

Nach dem „Report of the Commissioner of Education" in **Washington** waren während des Jahres 1880 in den Schulen von 35 nordamerikanischen Staaten und 8 Territorien 116012 männliche und 157656 weibliche Lehrkräfte in Wirksamkeit. In sehr vielen dieser Staaten und Territorien haben die Frauen sowol das passive wie das active Wahlrecht in Schulangelegenheiten.

---

In **Italien** schwankt die Procentzahl der des Lesens unkundigen Recruten zwischen 14,87 (Turin) und 72,71 (Messina), durchschnittlich ist sie 48,8. Es wird daher von den Freunden der Volksbildung tief bedauert, dass in das Unterrichtsbudget für 1883 nur 4,5 Millionen Lire eingestellt sind.

---

**Frankreich.** Jenseits der Vogesen besteht, gleichwie in Italien und seit August v. J. auch in Belgien, die Einrichtung, dass diejenigen, welche ein Schulinspectorat erhalten wollen, sich einem speciellen Examen unterziehen müssen. In Frankreich gilt dieselbe Prüfung auch für die Candidaten des Seminar-Lehramtes. Auf Grund der letzten derartigen in Paris abgehaltenen Prüfung erstattete nun der Generalinspector Brouard an den Unterrichtsminister einen Bericht, welcher nichts weniger als geeignet ist, die pädagogische Bildung des französischen Lehrerstandes in ein günstiges Licht zu stellen; denn es muss doch angenommen werden, dass im ganzen nur die befähigtesten Köpfe sich zur Ablegung dieser Prüfung anschicken. Der officielle Bericht aber sagt:

Digitized by Google

„Das Examen gibt im ganzen fast zu denselben Bemerkungen Anlass, wie das vorige. Das mündliche Examen ist fast durchgehends schlechter gewesen als das schriftliche. Besonders in Psychologie und Moral haben sich die Kenntnisse unzureichend gezeigt. Eine kleine Anzahl der Candidaten hat richtig und klar geantwortet, sie zeigten, dass sie studirt und begriffen hatten, aber selbst bei diesen war der Ausdruck noch beschränkt, trocken, ohne Leichtigkeit und Reichhaltigkeit. Die Gewohnheit, in logischem Gedankengange zu sprechen, einfach und gefällig das zu entwickeln, was man weiß, fehlt allgemein. Formeln sind behalten, aber man hat sie nicht verdaut, sie werden gebraucht, wo sie gar nicht passen. Viele finden sich so unbehaglich auf dem Gebiete der Psychologie und der Moral, dass sie mit einer Eile, die lachen macht, auf das der praktischen Pädagogik übergehen. Sie scheinen gar nicht zu ahnen, dass man es ihnen Dank wissen würde, wenn sie sich anstrengten, einen überlegten Gedanken zu zeigen, ihre Schwäche erscheint um so anstößiger, als sie Banalitäten über Dinge sagen, mit denen sie vertraut sein sollten. Gewisse Candidaten scheinen über Psychologie und Moral noch nichts gelesen zu haben, in jedem Falle aber nichts behalten zu haben; sie verwechseln alles, sie widersprechen mit dem einen Satz dem andern, der Ausdruck verräth sie jeden Augenblick, sie haben keine klare Idee, sie wenden Wörter an, deren Sinn für sie nichts Bestimmtes hat. Es haben sich Candidaten gefunden, die keineswegs bekannt waren mit den Ideen, welche während der Revolution über Volkserziehung aufgetreten sind, die wenig oder gar nicht die schönen Instructionen von Guizot kannten. Namen, Daten, Citate, Allgemeines über die verschiedenen Erziehungssysteme, aber nichts Präcises über die Doctrinen. Die Candidaten haben nicht die Schriftsteller gewusst, die sie lesen sollten, nicht gewusst die wichtigsten Werke, über die sie imstande sein sollten zu sprechen, sie haben vielleicht kein einziges davon gelesen, sondern citiren nur, was andere darüber gesagt haben." — Man ersieht hieraus, wie nothwendig die in Frankreich begonnene Schulreform ist. Übrigens kommen bisweilen auch in anderen Ländern bei Prüfungen ähnliche Gebrechen zutage, und es würden sich deren noch mehr zeigen, wenn alle Schulinspectoren und Seminarlehrer ein ihrem Amte entsprechendes Examen bestehen müssten. (F. F.)

---

**Die Universitäten im deutschen Reiche** hatten während des Sommersemesters 1882 folgende Frequenz: Berlin 3900, Leipzig 3111, München 2018, Breslau 1562, Halle 1477, Tübingen 1401, Würzburg 1091, Göttingen 1085, Bonn 1061, Heidelberg 922, Königsberg 863, Straßburg 823, Marburg 766, Freiburg 721, Greifswald 659, Erlangen 575, Jena 570, Gießen 435, Kiel 381, Münster 326, Rostock 217. An fast allen diesen Anstalten ist die Frequenz im letzten Jahrzehnt bedeutend gestiegen, am stärksten in Straßburg. Gesunken ist sie nur an der Universität zu Münster.

---

**Römisches Recht.** Bezüglich des unlängst im „Pädagogium" (V. S. 331 ff.) veröffentlichten Vortrages über die „Sprachenfrage" schreibt uns ein gewiegter Jurist: „Ich darf versichern, dass mir jedes Wort darin aus der Seele gesprochen ist. Der in der Geschichte beispiellos dastehende Act der Selbstentmannung, den das Volk der Denker speciell mit der Aufnahme des römischen

Digitized by Google

Rechtes an sich vorgenommen, gehört ja auch, wie treffend hervorgehoben, in das große deutsche Sündencapitel vom Romanismus und hat mir schon so manchen Stoßseufzer entlockt, der gewiss von jedem Rechtskundigen, welcher nicht blos Jurist, sondern auch Rechtsfreund ist, mitempfunden wird. Auf diesem Gebiete fordert der auf uns lastende Fluch des Romanismus noch heute täglich seine Opfer. Gott bessere es!"

In der **Schweiz** hat die Recrutenprüfung für 1883 folgende Rangordnung der Cantone, von günstigen zu mindergünstigen und ungünstigen Resultaten hin, ergeben: Genf, Baselstadt, Thurgau, Zürich, Schaffhausen, Obwalden, Neuenburg, Waadt, Zug, Glarus, Appenzell A.-R., Solothurn, Graubünden, Aargau, St. Gallen, Tessin, Bern, Baselland, Schwyz, Nidwalden, Luzern, Appenzell I.-R., Wallis, Freiburg, Uri.

In dem neuesten Jahresbericht des freiwilligen Armenvereines **Winterthur**, an dessen Spitze unser wackerer Mitarbeiter, der vielverdiente H. Morf steht, heißt es u. a. „Als eine weitere Ursache geringer Arbeitsleistung haben wir die geringe Übung und Ausbildung der geistigen Kräfte bezeichnet. Es fehlt unter den arbeitenden Classen immer noch die Einsicht in die Wichtigkeit einer gründlichen Beschulung. Wol aber darf man annehmen, dass bei uns unter denen, die das entscheidende Wort führen, keiner mehr ist, der von der Ansicht ausgeht, dem Arbeiter könnte leicht zu viel Beschulung zutheil werden; Arbeit sei nun einmal sein Los; mehr Bildung und Wissen ihm zu geben, als er zur Betreibung seiner Arbeit nöthig habe, nütze ihm nichts, mache ihn nur unzufrieden und unglücklich; ein bescheidenes Verbleiben in seinem bescheidenen Wissenskreise sei die beste Gewähr für seine Glückseligkeit. Aber eine gute Beschulung, eine tüchtige Geistesbildung neben technischer Berufsausrüstung bewirkt ja, dass der Mensch mehr Interesse an des Arbeit gewinnt, weil der Geist mit der Hand arbeitet. Es ist der Mensch, der die Würde der Beschäftigung bestimmt; nicht die Beschäftigung ist es, welche den Maßstab abgibt für die Würde des Menschen. Die Erfahrung lehrt sattsam, dass der gebildete Arbeiter der tüchtigste, fleißigste und glücklichste ist."

Wenn doch in allen Ländern diejenigen, „die das entscheidende Wort führen," diese Ansichten begriffen und theilten! Aber da eben fehlt es.

In **Österreich** haben wir soeben das Gegentheil erfahren: Die reactionäre Schulnovelle ist auch im Hause der Abgeordneten angenommen worden. Der Raum dieser Nummer gestattet uns nicht, dieses Ereignis schon heute genauer zu besprechen. Wir behalten uns einen ausführlichen Bericht vor. Für diesmal nur einige kurze Angaben. Die Tendenz der Novelle haben wir bereits früher gekennzeichnet. (Siehe Heft 6, Seite 394.) Der Kampf um dieselbe hat im Abgeordnetenhause dreizehn Tage gewährt und wurde mit der äußersten Ausdauer und Energie, von der freisinnigen Partei in höchst glänzender und rühmlicher Weise geführt. Aber der Ausgang desselben war im voraus bestimmt. Es bestätigte sich, was wir vor zwei Monaten schrieben: „Jedenfalls sind gegen den im Werke begriffenen Rückschritt Vernunftgründe einstweilen wirkungslos!" Hätten Vernunftgründe entschieden, so wäre die Novelle einstimmig verworfen worden. Statt dessen wurden im

Digitized by Google

Schlussacte — er geschah am 28. April — 170 Stimmen für, 167 Stimmen gegen sie abgegeben. Dieses durch Namensaufruf erzielte Ergebnis zeigt also für die Novelle eine Majorität von drei Stimmen, wobei zu bemerken ist, dass unter den 170 Siegern auch jene 5 Minister sich befinden, welche zugleich Abgeordnete sind und als solche selbstverständlich für die Regierungsvorlage votirten. Das also war der Sieg gegen den offenkundigen Willen der großen Mehrheit des österreichischen Volkes, ja gegen die bessere Überzeugung der großen Majorität des Abgeordnetenhauses selbst. Wir werden dieses seltsame, ohne Zweifel höchst folgenschwere und denkwürdige Ereignis in unseren Blättern allseitig darlegen und würdigen. Jenseits der Grenzen Österreichs kann niemand den gewaltigen Eindruck empfinden, den hier der Schulkampf bewirkt hat. Den Siegern ist bange, die Besiegten sind entrüstet. Besonders der Deutschen hat sich eine tief gehende Gährung bemächtigt, welche lange währen und bedeutsame Folgen nach sich ziehen wird. Es handelt sich in der That um ein Stück Völkergeschichte, um die Ehre und das Wol eines großen Reiches und vielleicht — noch um etwas mehr. Noch fehlt allerdings zum definitiven Abschluss des „Reorganisationswerkes“ eine entscheidende Kundgebung: Die kaiserliche Sanction. Da es sich um sehr eingreifende Änderungen eines höchst wichtigen Reichsgesetzes handelt, da diese Änderungen sogar die österreichische Staatsverfassung (Gleichberechtigung der Confessionen) tangiren, da es endlich evident ist, dass nur eine sehr kleine (aber leider sehr mächtige) Partei, die clerical-feudale, wirklich mit dem Herzen für die Novelle ist: so muss momentan das letzte Schicksal derselben noch als ungewiss gelten. Gewiss aber ist für jeden Fall, dass die Reaction einen Pyrrhussieg errungen hat, welchen ihre Helden noch bitter beklagen werden!

---

## Nachtrag.

Es ist geschehen. Die kaiserliche Sanction der Schulnovelle ist erfolgt, schneller als erwartet wurde. Der 2. Mai ist das Datum dieses historischen Actes. —

---

Verantwortlicher Redacteur: M. Stein. Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.

Digitized by Google

## Die zwei Arten des Gedankenlaufs.

*Von* ***Max Jahn-Leipzig.***

Ein Blick auf die Vorgänge in unserm Innern lässt gewisse ihnen allen gemeinsame formale Eigenthümlichkeiten erkennen. Wir finden zunächst, dass in uns ein immerwährender Wechsel von Bewusstsein und Unbewusstsein stattfindet, ferner dass die bewusstgewordenen Zustände bald in Verbindungen und Zusammenhängen sich darstellen, bald aber auch geschieden bleiben, sich nicht verbinden. Wiederum finden wir, dass in gewissen Fällen die Vorstellungen sehr rasch einander weichen, in andern Fällen jedoch einander Widerstand leisten, und wir uns Mühe geben müssen, sie zu verdrängen. Weiter zeigt sich, dass ein Gedankengang mitunter gewisse Gefühlszustände mit sich führt, und dass sich entweder eine Übereinstimmung oder ein Widerspruch innerhalb der einzelnen Theile desselben geltend macht.

Alle Eigenthümlichkeiten dieser Art lassen sich der Hauptsache nach in zwei Abtheilungen bringen. Einmal nämlich sind die Inhalte der psychischen Vorgänge, sowie ihre Abläufe und Umbildungen gänzlich ohne unser Wissen und Wollen, ganz so wie die Ereignisse in der Natur entstanden. Das andere Mal treten den gerade bewusstwerdenden und ablaufenden Inhalten gewisse über ihnen stehende Normen entgegen, ändern formell oder sachlich dieselben ab oder fordern wenigstens, dass ein anderer Inhalt oder ein anderes Verhältnis der Inhalte stattfinden sollte.

Einige Beispiele werden das Gesagte verdeutlichen:

Die Wahrnehmungen, welche uns durch die Sinne von der Sonne und der Erde übermittelt werden, haben den Menschen veranlasst zu sagen, die Erde steht still, und die Sonne bewegt sich um sie. Im Laufe der Zeit ist man aber zu der Überzeugung gekommen zu sagen, dass umgekehrt die Erde sich bewegt, und für sie die Sonne der Centralkörper ist. Letzterer Gedankenlauf, dass die Erde sich bewegt, ist ein neuer, dem ersteren entgegengesetzter; er ist



Digitized by Google

weniger durch die Sinne, denn die Bewegung der Erde hat noch niemand jemals mit seinen Augen gesehen, sondern auf einem besonderen Wege entstanden.

Oder nehmen wir an, es stehe ein Kind oder ein Ungebildeter vor der Statue des Zeus, so werden beide an den weißen Marmor denken, an den daraus gebildeten Kopf mit den festen Gesichtszügen; sie werden die mächtige Stirn, die den reichen, emporgeworfenen Lockenkranz trägt, sehen und anblicken, aber weiter wird in ihnen nichts bemerkt werden: hier ist der Gedankenlauf zu Ende. Stellen wir jedoch einen Gebildeten an die Stelle des Ungebildeten, so steigen in ihm noch besondere Gedanken auf: er erkennt das Ebenmaß der Glieder und der Theile; der Kopf versinnlicht ihm die göttliche Kraft und Majestät, und es entsteht in ihm das Gefühl des Schönen und Erhabenen. So hat sich in ihm ein neuer Gedankenlauf gebildet, der von jenem weit verschieden ist.*)

Die erstere Art des Gedankenlaufes nun, wie er in den Beispielen im Einzelnen vorgeführt worden ist, nennen wir den rein psychischen oder mechanischen, indem man ihn als Wirkung eines psychischen Mechanismus denkt, nach welchem sich die Seele ganz so zu fügen hat, wie jedes andere Naturwesen sich dem Naturmechanismus fügt. Die zweite Art dagegen, wo die Inhalte und Verhältnisse des Bewusstseins durch höhere, nicht mechanische Normen, Gesetze bestimmt werden, bezeichnet man als den normirten Gedankenlauf.

Um nun diese beiden Abtheilungen der Seelenthätigkeit etwas zu charakterisiren, ist es am geeignetsten, sie nebeneinander zu stellen und ihre hauptsächlichsten Unterschiede anzugeben. Dadurch aber ist es möglich, das psychologische Material in einer für die Pädagogik vortheilhaften Weise zu ordnen und für die pädagogische Thätigkeit weitere Gesichtspunkte zu finden. Um jedoch den Gegenstand nicht zu verwirren, soll hier, weitere Beziehungen zur Pädagogik zu machen, unterlassen bleiben.

1. Der psychische Vorstellungsverlauf beginnt im unmittelbaren Empfindungs- und Wahrnehmungsbewusstsein, während der normirte immer eine appercipirende Thätigkeit voraussetzt. Die Ursachen des ersteren wirken unbewusst, während der normirte Ablauf sich stets auf einen bewussten Vorgang stützt.

---

*) Weitere Beispiele enthält des Verfassers: „Psychologie als Grundwissenschaft der Pädagogik" von § 32 an.

Digitized by Google

Dieser Unterschied ist ohne weiteres klar. Zum Empfindungs- und Wahrnehmungsbewusstsein gehört zunächst alles, was durch äußere Einflüsse, durch die Sinne in uns entstanden ist. Ebenso sind hierzu zu rechnen alle Reproductionen früherer Wahrnehmungen durch gegenwärtige. Also alles, was gesehen, gehört, geschmeckt, gefühlt wird, sich in uns verknüpft und abläuft, gehört zum rein psychischen Besitzthum der Seele. Und dazu entsteht dieses alles in uns zunächst unbewusst: die ersten Eindrücke, die das Kind empfangen hat, haben sich von selbst gebildet, von selbst verknüpft, gehemmt, reproducirt und sind mit allem neu Hinzutretenden in Verbindungen eingetreten, um immer neue Abläufe, gleichsam neue Fäden zu spinnen. Wir würden von alle dem keine Ahnung haben, wenn es uns nicht möglich wäre, dem Ablaufe der Vorstellungen ein Halt zuzurufen, das einzelne Erlebte festzuhalten und zum bestimmten Gliede einer neuen Vorstellungsreihe zu machen.

Hier in diesem Falle treten dann die psychischen Vorgänge mit einer appercipirenden Thätigkeit verbunden auf. Eine Apperception findet schon statt, wenn das Kind eine Blume, ein Thier wiedererkennt, oder wenn es urtheilt, dass die Katze ein Raubthier sei. Überhaupt besteht die Apperception darin, dass die einzelnen neuen Vorstellungen vom Bewusstsein festgehalten, gleichsam beschaut werden, um dann in ein Verhältnis zu einzelnen Theilen des reproducirten Vorstellungslebens zu treten und um schließlich nach erfolgter Umformung in das ruhende Ganze des Vorstellungslebens eingereiht zu werden. Das appercipirende Bewusstsein geht gewissermaßen, sobald es thätig ist, zwischen den einzelnen, und zwar sowol den reproducirten alten, als auch den neuen Abläufen der Vorstellungen auf und ab, bildet die Vorstellungen nach Bedürfnis um, nimmt das eine Moment in das andere auf oder weist es ab und sucht es für das Bewusstsein zu vernichten. Die Apperception bricht auf diese Weise den Mechanismus des Vorstellens, greift in den rein psychischen Gedankenlauf hemmend und zerstörend, zugleich aber auch verbessernd ein und ersetzt denselben durch einen neuen, bei welchem das Einzelne und Vorübergehende mit dem Ganzen des Seeleninhaltes in angemessener Weise verknüpft wird.

2. Der psychische Gedankenlauf ist ein von den Naturgesetzen des Seelenlebens abhängiger und enthält deshalb eine subjective Nothwendigkeit. Der normirte dagegen richtet sich nach gewissen von der Subjectivität unabhängigen Regeln des Urtheilens, Schließens und Erkennens und nimmt den Charakter einer Allgemeingiltigkeit an.



Digitized by Google

Von allen Vorstellungen, die wir von uns und der Außenwelt besitzen, ist bekanntlich immer nur ein gewisser, bald größerer, bald geringerer Theil präsent, der bald in dieser Verbindung und Abfolge, bald in einer anderen auftritt. Man nennt solche Verbindungen Associationen. So zeigt es sich, dass ein Ort, in den wir zurückkehren oder dessen wir uns erinnern, auch das, was daselbst geschah, uns wieder bewusst macht. Die Erinnerung eines bestimmten Zeitpunktes führt die Vorstellung der Personen, Ereignisse, Zustände wieder ins Bewusstsein zurück, die zu jener Zeit wahrgenommen wurden. Ebenso weckt ein gesehener Gegenstand das Bild eines ihm ähnlichen oder auch eines ihm unähnlichen auf. Alle diese innern Erlebnisse in den verschiedensten Verknüpfungen haben ihren Grund in der eigenthümlichen Beschaffenheit des Seelenwesens selbst. Sie sind durch die ihr einwohnenden Kräfte necessitirt. Dass gehabte Wahrnehmungen von neuem aufsteigen, liegt darin, dass alles, was die Seele erlebt, beharrt. Dass alsdann dieses Beharrende in gewissen Verbindungen erscheint, rührt daher, dass die Seele ein einheitliches continuirliches Wesen ist. Oft zeigt sich auch, dass ein und dieselben Zustände nacheinander in verschiedenen Zusammenhängen ablaufen, dass einzelne intensiver auftreten, andere dabei verschwinden, dass aber auch die Seele das in vielen Vorstellungen Gleichartige herausfindet und festhält. Diese Vorgänge können eine Erklärung nur darin finden, dass in der Seele ein Gesetz der Ausschließung und der Reihenbildung wirkt. Diese Gesetze, nach denen die Seele unabänderlich thätig ist, bedingen so die formalen Beschaffenheiten des psychischen Gedankenlaufs. Wenn zwei Vorstellungen von bestimmter Qualität und Intensität in der Seele zusammentreffen, so kann auch nur eine ganz bestimmte Verbindung entstehen. Auf diese Weise treten die Vorstellungen in zufällige, historische Gruppen und Reihen zusammen, wie es der jeweilige Zustand der Seele und die sie gerade umgebende Außenwelt gebieten und mit sich bringen.

Ganz anderer Art ist der normirte Gedankenlauf. Noch ein Beispiel soll den Gegensatz erläutern. Denken wir uns, jemand habe die Vorstellung eines Reiters; so ist für ihn mit dieser Vorstellung unzweifelhaft auch die Vorstellung eines Pferdes verbunden. Diese Vorstellungsverbindung ist aber eine rein zufällige; denn im Inhalte des Bildes vom Pferde liegt ebensowenig irgend eine Hindeutung auf das Bild einer Person, wie in diesem auch nicht auf das Bild eines Pferdes. Außerdem existirt obige Verbindung auch nur für denjenigen, der ein bestimmtes Pferd und einen Menschen darauf gesehen hat; denn ein anderer kann dasselbe Pferd oder dieselbe Person ge-

Digitized by Google

sehen haben, nur nicht in dieser Verbindung. Anders gestaltet sich das Verhältnis, wenn wir mit der Vorstellung des Pferdes die Vorstellung verbinden, dass es ein organisches Wesen sei. Hier ist das Verhältnis der Vorstellungen durch den Inhalt beider bedingt, d. h. durch die Natur der zu den Vorstellungen gehörigen Dinge außer uns. Die Verbindung hört jetzt auf, eine zufällige zu sein; denn was durch den Inhalt der Vorstellungen bedingt ist, ist nothwendig.

Es kommt also beim normirten Gedankenlaufe außer der subjectiven Nothwendigkeit, die durch die innere Gesetzmässigkeit der Seele bedingt ist, noch eine zweite, objective Nothwendigkeit hinzu.

Es fragt sich nun, worin das Neue besteht, das zu einem blos psychischen Gedankenlaufe hinzutritt und denselben in einen normirten umwandelt? Ehe eine Vorstellung sich nach ihrem Inhalte richten kann, muss der Bewusstseinsinhalt entstehen, dass überhaupt etwas Wirkliches da ist und etwas Wirkliches geschieht. Der Mensch darf nicht blos die Sonnenwärme fühlen, den Wassertropfen herabfallen sehen, sondern er muss auch wissen, dass die Sonne ein wirkliches Ding ist, das Herabfallen der Tropfen wirklich geschieht. Dann kommt zu diesem Bewustsein des Wirklichen das Bewusstsein des Unterschiedes zwischen einer bloßen Vorstellung und des davon unabhängigen Wirklichen hinzu. Beides nun, der Gedanke der Existenz und der des Unterschiedes von Wirklichkeit und bloßer Vorstellung oder Einbildung muss zunächst vorhanden sein, wenn die Vorstellungen sich nach ihren Inhalten richten sollen. Auf diese Weise würde jedoch immerhin noch keine normirte Gedankenkette zustande kommen, wenn der Mensch nicht die Vorstellungsinhalte aufeinander beziehen, miteinander vergleichen, sie überhaupt in einem von ihrer Bedeutung determinirten Zusammenhange denken könnte. Dies geschieht nun, indem man über das als ein Wirkliches bewusst Gewordenes urtheilt und dadurch eine Erkenntnis von ihnen gewinnt, und zwar durch den Gebrauch von Vorstellungen, die eben aus der Vergleichung und der Beziehung der Inhalte entstanden sind. Solche neue Vorstellungen sind z. B. die des Ganzen und des Theiles, des Einen und des Vielen, der Zu- und Abnahme, der Ruhe und Bewegung, des Wirkens und Leidens, der Ursache und Wirkung, des Lebendigen und des Todten. Natürlich unterliegen auch diese neuen Vorstellungen, wenn sie sich einmal gebildet haben, dem Wechsel von Bewusstsein und Unbewusstsein, also den Wirkungen des psychischen Mechanismus, und es kann deshalb vorkommen, dass derselbe die Vorstellung der Gleich-

Digitized by Google

heit oder der Bewegung oder des Theiles u. s. w. ins Bewusstsein führt, wo die Vorstellungen des Ungleichen oder der Ruhe oder des Ganzen wirken sollten. Darum ist noch nöthig, dass die Vorstellungen in ein solches Verhältnis zu einander gerathen, in welchem für die Seele das Bewusstsein ihrer Bestimmbarkeit durch einander d. h. ihrer Vereinbarkeit oder Unvereinbarkeit entspringt. Das nun ist es, was gerade dadurch geschieht, dass die Inhalte aufeinander wirken, und durch solche Verhältnisse und Verbindungen die Seele dabei das Bewusstsein der Zusammengehörigkeit oder aber des Widerstreites, der gegenseitigen Ausschließung des von ihr Vorgestelltem gewinnt. Sobald dies geschieht, hat die Seele damit zugleich das, was man das Bewusstsein des Richtigen oder Nichtrichtigen, der Wahrheit und des Irrthums nennt. Diese Bewusstseinsweisen des Geistes nun greifen in den psychischen Vorstellungsablauf ein; sie bezeichnen die Verbindungen als zulässig und lösen sie als falsch und irrig auf und ersetzen sie durch neue, nicht blos psychisch, sondern logisch denkbare Inhalte. So bildet sich der normirte Gedankenlauf, der also außer von jener subjectiven Gesetzmäßigkeit der Seele von der Wirklichkeit der Dinge und Ereignisse und von der Natur der logischen Denkgesetze abhängt und als solcher ein objectiv giltiger genannt werden darf. Da ein jeder, dessen Gedanken normirt verlaufen, auch immer denselben Bedingungen unterliegt, d. h. sich immer nach den gleichen Dingen, Ereignissen und Vorgängen und Denkgesetzen richten muss, wie jeder andere Mensch, so trägt das, was jetzt in der Seele geschieht, den Charakter der Allgemeingiltigkeit an sich.

Freilich kommt die Anerkennung dieser Allgemeingiltigkeit in den einzelnen oft wenig zur Geltung, und sie ist selbst noch in den Gebieten des Wissens und Handelns von schwankender Natur. Dies rührt jedoch fast allein daher, dass der rein psychische Gedankenlauf, der allerlei Gefühle, Strebungen und Begierden mit sich führt, eine große Macht im Menschen besitzt, so dass das Normative des Vorstellungslaufes wieder überflutet und aus dem Bewusstsein verdrängt wird. Hierin liegt also mit ein Hauptgrund, dass so wenig Menschen logisch denken können, und wo es doch der Fall ist, gar leicht wieder verlernen.

3. Der psychische Gedankenlauf wird fast durchgängig von Gefühlen und Begehrungen, von Affecten und mehr oder weniger erregten Stimmungen begleitet. Der normirte löst sich allmählich von diesen Zuständen dadurch los, dass sich

Digitized by Google

gewisse Werturtheile über sie bilden, aus denen für einen neuen Gedankenlauf bestimmte Regeln und Gesetze erwachsen.

Wir werden z. B. von einer uns bekannten Person beleidigt oder geschädigt. Alsdann bildet sich wol zunächst eine Gedankenreihe, welche die Gefühle der Trauer und des Kummers mit sich führt. Alsbald kehrt aber auch die Vorstellung des Thäters ins Bewusstsein zurück, und die Erinnerung an alles früher mit ihm Erlebte. Dabei werden vielleicht Kränkungen ähnlicher Art wach gerufen, und bald zeigt sich Zorn und Wuth; die Vorstellungen treten lebhafter auf, verstärken sich, und Rachegedanken sind wol das letzte Glied dieses Vorstellungsverlaufes. Nun beginnt oft eine andere, mehr innere Thätigkeit. Wir fangen an, wie man zu sagen pflegt, zu überlegen, uns zu besinnen, indem der rasche und stürmische Lauf der Vorstellungen plötzlich von uns gehemmt wird. Besonders werden alle ihn begleitenden Gefühle und Begehrungen zurückgedrängt, um das Thatsächliche des erlebten Vorfalles frei zu überblicken. Dann, nachdem das Einzelne klar gelegt ist, beginnt ein Unterscheiden zwischen dem Für und Wider, zwischen den möglichen Beweggründen der That, zwischen der Wichtigkeit und Unwichtigkeit des Vorkommnisses, bis endlich festgestellt ist, welcher Wert der Beleidigung zukommt und was für ein Verhalten einzuschlagen am besten sein möchte.

Dieses Beispiel illustrirt obigen dritten Unterschied der zwei Arten des Gedankenlaufes. Hiernach stellt sich die Seele beim rein psychischen Verlauf als ein Schauplatz dar, auf welchem die verschiedenartigsten Zustände kommen und gehen, mehr oder weniger zahlreich, schneller oder langsamer wechselnd. Dabei treten zunächst Gefühle auf, die dem Vorstellungslauf theils vorangehen und ihn also mit hervorrufen, theils ihn begleiten, theils ihm nachfolgen. Das Spiel der Vorstellungen führt dort Freude, hier Schmerz, dort Zufriedenheit, hier Unbefriedigtsein mit sich. Der Liebende träumt von seinem Glück, der Kaufmann von goldenen Bergen, der Schriftsteller von Ehre und Ruhm, der Beamte von Macht und Einfluss. Dann zeigt sich aber auch eine Kette quälender, besorgniserregender Vorstellungen. Von einer Grundvorstellung aus klebt sich die eine an die andere, jede folgende schwärzer als die vorausgehende, bis schließlich der ganze Horizont von finstern Wolken bezogen erscheint. Man bezeichnet solches Verhalten unseres Innern, welches den Vorstellungen den Weg weist, als eine Stimmung des Gemüthes, als Gemüthsstimmung. Sind wir heiter, fröhlich, begeistert, so vermag uns nichts zu ärgern, nichts zu kränken; ist die Stimmung eine düstere, schwermüthige,

Digitized by Google

beängstigende, dann sind es Grillen und Sorgen, die uns quälen und plagen. Alle diese Gefühle, Aufregungen, Affecte, Schwankungen in der Gemüthsstimmung, die mit den Vorstellungen verbunden auftreten, sind rein psychischer Natur. Sie stehen einestheils mit dem Lebensprocesse in engem Zusammenhange, indem sie ihren Ursprung zum größten Theil in der eigenthümlichen Beschaffenheit unseres geistleiblichen Wesens, in dem sogenannten individuellen Temperament, haben; andererseits sind sie bedingt durch die äußeren Verhältnisse, durch augenblickliche Erlebnisse, durch die Umgebung, das Wetter.

Dann zeigt der rein psychische Gedankenlauf noch die besondere Erscheinung, dass nicht nur ein langsamerer und rascherer Wechsel der Vorstellungen eintreten kann, sondern dass auch einzelne Vorstellungen vor den andern ein derartiges Übergewicht erlangen, dass dem allgemeinen Wechsel eine Schranke gesetzt oder eine bestimmte Richtung gegeben wird. Dieses Übergewicht einzelner Vorstellungen ist so zu erklären, dass letztere sich in einem hohen Grade der Lebhaftigkeit und Stärke befinden, sich mit anderen ihr günstigen Vorstellungen verbinden, und dass hierdurch eine Totalkraft entsteht, welche so begünstigte Vorstellungen im Vorstellen trotz aller Hemmungen aufrecht erhält. Wird z. B. ein Kind von der Mutter im Zimmer allein gelassen, und sie selbst verschwindet, so schaut das Kind unverwandten Blickes nach der Thür. Es sieht und hört nichts mehr von dem, was es umgibt. Die Vorstellung der Mutter drängt alles übrige zurück, und sie gestaltet sich zu einer sehnsüchtigen Vorstellung, zu einer Strebung, Begehrung, Erwartung, einem Suchen und Verlangen. Denkt man sich nun eine größere Menge verbundener Vorstellungen, welche im Gemüth zu Begehrungen werden, und denkt man sich wieder jede einzelne in einem verschiedenen Grade von Lebhaftigkeit und Energie auftreten, so kann man ermessen, dass hierin ein großer Reichthum an Gestaltungen des Vorstellungsverlaufes in jedem einzelnen Falle begründet ist, dem dadurch immer neue Richtungen und Wege vorgezeichnet werden. Auch diese Zustände, wie Strebungen, Begehrungen, Erwartungen u. s. w. stellen sich ohne unser Wollen und Zuthun von selbst ein, sind rein psychischer Natur.

Wie gestaltet sich nun das Verhältnis der die Vorstellungen begleitenden Gefühle und Begehrungen dann, wenn ein normirter Gedankenlauf auftritt? Wir denken hier an den zweiten Theil des oben erwähnten Beispiels. Da werden zunächst gewisse Vorstellungen von den Bewegungen des Gefühls und dem Mittönen der ihr zugehörigen Vorstellungen losgelöst. Dem allgemeinen Wechsel des Vorstellens

Digitized by Google

wird eine Schranke gesteckt, das aus seinem Gleichgewicht gebrachte Gemüth beruhigt; es entsteht ein Reflectiren, welches man, weil es die Vorstellungen isolirt und ohne ihren Gefühlsanhang erfasst, kalt nennen kann. Dann aber erhält der Vorstellungslauf eine bestimmte Richtung. Dies geschieht dadurch, dass zuerst eine Vergleichung des Geschehenen in Rücksicht auf das Mehr oder Weniger des Förderlichen oder Hinderlichen vorgenommen wird. Dadurch bietet sich dem Bewusstsein die Möglichkeit, einer von den Reihen den Vorzug zu geben: es muss eine Wahl getroffen werden, um die Vorstellung oder Vorstellungsreihe, welche die meiste Befriedigung gewährt, zur Herrschaft gelangen zu lassen. Dazu kommt endlich der Entschluss, das Erwählte als Richtiges festzuhalten und auszuführen. Auf diese Weise bildet sich im Gegensatze zu den die psychischen Gedankenverbindungen begleitenden Gefühlen und Begierden ein ruhiger Gleichmuth, eine bewusstvolle Gesinnung und ein bestimmtes Wollen. Die Vorstellungsreihen, innerhalb welcher erwogen und für eine derselben sich dann entschlossen wird, bewegen sich immer in Gegensätzen. Solche Gegensätze sind namentlich der zwischen Freude und Schmerz, zwischen wahr und nicht wahr, zwischen erhaben und niedrig, schön und hässlich, zwischen recht und unrecht, pflichtgemäß und pflichtwidrig u. a. m. Aus dem Bewusstsein dieser Gegensätze und aus ihrem fortdauernden Gebrauch entstehen die normirenden Regeln und Gesetze, die in den psychischen Ablauf der Gedanken hemmend und fördernd, trennend und zerstörend, verbessernd und aufbauend eingreifen.

4. Der psychische Gedankenlauf zieht unwillkürliche Bewegungen nach sich, die entweder blos im Innern verlaufen oder vermittelst der körperlichen Organe in sichtbaren Handlungen hervortreten. Ein normirter Verlauf dagegen findet dann statt, wenn die Bewegungen, sei es blos im Innern oder auch äußerlich, nach einem bestimmten Zwecke erfolgen.

In welcher Weise Vorstellung, Gefühl, Begierde und Körperbewegung verbunden auftreten, zeigt uns z. B. die bekannte Erzählung vom Milchmädchen, das zur Stadt geht, um ihre Milch zum Verkaufe auszubieten. Die Grundvorstellung des Besitzes der Milch bringt im Mädchen das Gefühl der Befriedigung hervor. Der weitere Gedanke an den Wert derselben weckt eine zweite, dritte Vorstellung, eine hängt sich an die andere, eine stärker als die andere, bis zuletzt eine äußere Thätigkeit, ein Sprung, durch den Gedankenlauf hervorgerufen,

Digitized by Google

dem ganzen Gewebe, hier freilich einen etwas traurigen Abschluss gibt. Dieser Gedankenlauf im Mädchen ist ein rein psychischer zu nennen. Hätte sich ein normirter geltend gemacht, so würde sich das Mädchen gesagt haben: du bist noch nicht im Besitze des Geldes, du bist auf dem Wege zur Stadt, um deine Milch zu verkaufen; nimm dich in acht, damit du glücklich an Ort und Stelle kommst. Dann würde der Sprung unterblieben sein, die Beine hätten sich zweckmäßig und gleichmäßig weiter bewegt.

Das Beispiel zeigt in seinem ersten Theile, wie beim Menschen das geistige Princip der Seele mit einem willfährigen körperlichen System verbunden ist, welches den Antrieben, die in den Vorstellungen und Bildern der Seele liegen, Folge leistet und so zur Vermittelung zwischen jenen und der Außenwelt dient.

Diese natürliche Art der Wechselwirkung von Vorstellungslauf und Körperbewegung ist die ursprünglichste und auch im Leben vorherrschend bleibende Quelle, aus der menschliches Handeln entspringt. Ganz unwillkürlich gehorcht da der Körper den Vorstellungen, wenn sie nach außen wirken. Hierher gehört besonders die Gruppe der Handlungen, die man, ihres besonderen psychischen Effectes wegen, passend als ein Spielen bezeichnet hat.

Beim Spielen treten sowohl angeborene, als auch allmählich durch Erfahrung und Wiederholung erlernte und eingeübte Bewegungen in den verschiedensten Verbindungen auf. Die Finger, Hände und Arme, die Füße, die Augen, ein großer Theil der Gesichtsmuskeln: alle diese Verrichtungen stehen willfährig der Seele zu Bewegungen und Handlungen zu Gebote. Das Spielen ist zweck- und regellos, blos unterhaltend und erheiternd, ganz so wie der innere rein psychische Verlauf der Vorstellungen, der es hervorruft. Schon das kleine Kind in der Wiege spielt mit seinen Händen und Füßen und setzt das hiermit Angefangene während der ganzen Kinderzeit in den verschiedensten Variationen fort. Die dann für die Zukunft wichtigste Art solcher Bewegungen und Handlungen liegt in dem Gebrauch des Sprachorgans. Auch hier herrscht ohne Zweifel lange Zeit ein Ablauf sowol der Vorstellungen, als auch der durch sie erwirkten Bewegungen des Organs, also des Sprechens, derartig vor, dass man ihn einen blos unwillkürlichen und nur von zufälligen Anlässen gelenkten nennen darf. Dem sich selbst überlassenen Laufe der Vorstellungen entspricht eine Rede, welche aus dem „Hundertsten ins Tausendste“ verfällt.

Wenn nun aber ein bestimmter Zweck in die Entwickelung der

Digitized by Google

Vorstellungen hineingetragen wird, so hört das Leichte und Unwillkürliche bald auf; die Bewegungen werden von jenem Zwecke gebunden und geregelt (Beispiel: die Milch richtig nach der Stadt zu bringen). Die Regelung des Gedankenlaufs erfolgt, indem die Thätigkeiten der Aufmerksamkeit und Beobachtung, des Erwägens und der Wahl wirksam sind. Diese Thätigkeiten erzeugen unter den Vorstellungen einen Druck, welcher sich in dem Gefühle der Anstrengung bemerklich macht. Diese Anstrengung bewirkt im allgemeinen dreierlei: Zunächst muss der Willkür und dem bunten Wechsel des Gedankenlaufs gesteuert werden; alsdann ist das schon Verrichtete mit dem im Zwecke Vorgezeichneten zusammenzuhalten und zu vergleichen, und endlich muss eine Reihe von Hindernissen überwunden werden, welche die Natur des Stoffes mit sich bringt, an dem sich die vom Zwecke vorgezeichnete Reihe der Bilder und Vorstellungen realisiren soll. Diese menschliche Entäußerung hat die Natur des Spielens gänzlich verloren: sie heißt Arbeit.

Die Thätigkeit des Spielens hängt also zusammen mit dem unwillkürlichen, rein psychischen Laufe der Vorstellungen; das eigentliche Handeln dagegen ist die Folge eines bewussten Entschlusses. Ehe die Handlung, die zweckvolle Thätigkeit, ausgeführt wird, geht also das Erwägen, Wählen und Beschließen vorher, wobei sich das Bewusstsein wiederum zwischen Gegensätzen bewegt. Diese Gegensätze sind die schon oben genannten Normen und Gesetze des Zweckmäßigen, des Logischen, Ästhetischen, Ethischen. Sie geben dem neuen Gedankenlaufe die Richtung, und nach ihnen soll sich auch das Thun und Handeln des Menschen richten. Sie sind es, welche die Entäußerung des menschlichen Geistes höheren Zwecken unterstellen und demgemäß auch den Körper nach Zwecken bewegen.

Ein Blick von diesen Unterschieden des rein psychischen und des normirten Gedankenlaufes, die allerdings hier nur in kurzen Zügen haben ausgeführt werden können, auf die Pädagogik lehrt, dass alle Erziehungseinflüsse hauptsächlich nur an der Bildung von Normen und Gesetzen der oben bezeichneten Art arbeiten. Man kann darum auch sagen, dass die Hauptaufgabe der Pädagogik darin besteht, den rein psychischen Vorstellungsverlauf in einen normirten umzuwandeln.

Gewisse Normen bilden sich allerdings im Menschen durch den Umgang mit der Natur, im Verkehr mit den Menschen, bei der Erlernung und beim Gebrauch der Sprache von selbst. Die Schwierigkeit

Digitized by Google

der Erziehung liegt vielmehr darin, die Ansätze zu den höheren normirenden Functionen im Zöglinge zu erfassen und ihn in seinem Denken, Wollen und Handeln den logischen, ästhetischen und ethischen Gesetzen zu unterwerfen und diese in ihm zur Herrschaft kommen zu lassen. Je mehr dies aber gelingt, umsomehr wird sich aus dem „ideenlosen, verworrenen, selbstgefälligen, am niedern irdischen Dasein hängenden, egoistischen Individuum", wie Kant sagt, „eine aufgeklärte nach höherem Dasein muthig strebende Persönlichkeit" herausbilden. Oder, mit andern Worten, um so höher steigt die Bildung des Menschen und um so größer ist sein Fortschritt im Reiche des Idealen.

Digitized by Google

## Das Elternhaus und die pädagogische Presse.

*Vortrag, gehalten im Schreberverein von Dr. **Carl Pilz**-Leipzig.*

Friedrich Fröbel hat einmal gesagt, die Versammlungen der Erziehungsvereine allein reichten nicht hin, die Frau in ihrem Berufe als Mutter allseitig zu unterstützen; dieselbe müsse auch mitunter etwas lesen und Anregung und Belehrung aus pädagogischen Schriften schöpfen. Unter allen Wünschen, die der große Meister ausgesprochen hat, ist wol keiner weniger berücksichtigt worden als dieser. Freilich lesen die lieben Frauen gar mancherlei. Wie ein Myrthenstöckchen gepflegt werden muss, wie ein Kleid nach der neuesten Mode hergestellt wird, wie die Gurken am besten eingelegt werden, oder auch was der Stadtklatsch bringt, das ist vielen Frauen hoch interessant. Auch mancher spannende und aufregende Roman wird durchgewürgt oder irgend ein Witzblatt, ein Anecdotenjäger als Erheiterungsmittel benutzt.

Aber eine Zeitschrift oder ein Buch über Erziehung zu lesen, das kommt manchen Eltern wie eine Strafe vor; wenigstens zeigen sie Abneigung oder Gleichgiltigkeit gegen diesen Theil der Presse. Wenn ich in einem Journale etwas Pädagogisches finde, sagte mir ein Vater in vollem Ernste, das überschlage ich gleich. Ferdinand Schmidt, der verdienstvolle Jugendschriftsteller, sagt: Wahrlich, wenn wir Deutschen so weit wären, dass unsere Frauen neben Modejournalen und Unterhaltungsschriften auch das eine oder andere pädagogische Werk auf ihrem Tische hätten, wir könnten das als einen großen Vorzug unseres Volkes in Anspruch nehmen. Dieser Zeitpunkt scheint noch in nebelgrauer Ferne zu liegen. Zeitungen wie: Der Bierbrauer, der Friseur, die Bäcker- und Conditorzeitung, die Weinzeitung, die Schlächterzeitung, die Schneiderzeitung, die deutsche Tabakzeitung, die Milchzeitung, Jagdzeitung und wie sie sonst heißen mögen, finden willige Abnehmer, während die pädagogischen Familienschriften sich ihre Freunde mit der Laterne suchen müssen und ein kümmerliches Leben fristen, womit wir den glücklichen Ausnahmen,

Digitized by Google

die es allerdings gibt, nicht zu nahe treten wollen. Und was ist an diesem Schicksale der pädagogischen Presse im Elternhause schuld? Eine ganze Anzahl Vorurtheile und Einwände sind es, die den pädagogischen Schriften den Einlass in die Familien versperren. Wenn man nun diese Wurzeln des Übels beseitigen könnte, so wäre gewiss schon etwas gewonnen. Wir wollen uns daher einige dieser Einwände des Hauses näher ansehen; vielleicht gelingt es uns, ihre Nichtigkeit darzuthun und sie zu zerstreuen.

Der gewöhnlichste Einwand ist: Ich habe keine Zeit zum Lesen. Und es ist wahr, die heutige Zeit verlangt viel Arbeit. Was hat eine brave Hausfrau nicht alles zu thun, am Herd in der Küche, an der Nähmaschine, an der Wiege, am Waschfass, in der Kinderstube, und wer weiß wo noch; das Haus braucht ja überall die thätige Frauenhand. Aber die Hand aufs Herz! liebe Mutter, hast du nicht Zeit, jeden Tag die Spalten des Tageblattes zu erforschen, oder ein Buch zu lesen, das durch Bilder und andere Dinge reizt? Und du, Vater, der du bei deiner Sisyphus-Arbeit selten zum Ausruhen kommst, bleibt dir wirklich nicht ein einziger Augenblick frei, welchen du dem Nachdenken über die Erziehung derer widmen kannst, die das lieblichste Band der Ehe sind, und an denen du dir Himmel und Hölle verdienen kannst? Und angenommen, eine Mutter käme wirklich nicht dazu, in die Gartenlaube oder in ein anderes Blatt einen Blick zu thun, über Behandlung, Pflege und Bewahrung ihrer Kinder, die ja mehr wert sind als Diamanten und Perlen, sich zu orientiren, dazu müsste sie Zeit haben und sollte sie sich dieselbe am Kaffeestündchen absparen. Wenn man Gelegenheit hat, ein Kaffeekränzchen zu beobachten und den rauschenden Strom der weiblichen Beredsamkeit bewundert, da kommt man manchmal auf den Gedanken, dass, wenn man in einem solchen Kränzchen auch einige Augenblicke auf das Lesen einer anregenden, pädagog. Familienzeitschrift verwendete, die Zeit nicht ganz schlecht verbracht wäre. Eine Mutter ließ mir einst sagen, sie hätte zum Lesen der „Cornelia“ keine Zeit; von dem Töchterlein erfuhr ich den richtigen Grund: der Tisch lag voll Zeitungen, die alle gelesen sein wollten, da war freilich für ein pädagogisches Blatt weder Platz noch Zeit vorhanden. Mit diesem Einwande ist es also, wie der Volksmund sagt, nicht weit her. Hören wir einen zweiten: Ich habe kein Geld zum Mithalten von Zeitschriften. Dieser Einwand ist durchaus zu respectiren, wenn er aus gänzlich unbemittelten Kreisen kommt, und deshalb ist der Gedanke pädagogischer Flugblätter, die nur einige Pfennige kosten,

Digitized by Google

gar nicht übel. Aber die Sache liegt auch hier in vielen Fällen anders. Wenn es sich um große Summen handelte, welche dem Moloch der Presse zu opfern wären, da ließe sich der Einwand vollständig halten, aber Erziehungsschriften müssen billig sein, weil sie sonst ihrer Hinneigung zu den Krebsen ganz verfallen. Was will es sagen, wenn eine pädagogische Zeitschrift jährlich 4 Mark kostet, oder wenn der Preis eines wertvollen erzieherischen Vademecum gar nur 1 oder 2 Mark beträgt. In einem Leipziger Bürgerhause, in welchem die Schätze des Krösus wahrlich nicht aufgehäuft waren, fand ich eine einzige Zeitschrift, und das war eine pädagogische. Auf meine ausgesprochene Verwunderung sagte mir der Hausvater: Sie scheinen zu vergessen, dass wir 6 Kinder haben, da kann's wol nichts schaden, wenn man hinsichtlich der Behandlung derselben die Rathschläge eines vernünftigen Blattes hört. Und ein reicher Herr, dem ich rieth, dass er zum Segen seiner lieben Rangen, die sich im Garten bei den Köpfen hatten, ein pädagogisches Blatt mithalten möge, antwortete mir: für solche Lectüre habe ich kein Geld!

Und wie unklug ist dies von den über Geldmangel klagenden Eltern. Die kleine Summe, die man an eine Erziehungsschrift wendet, kommt zehnfach wieder heraus in dem Gelingen der Erziehung, welches die Schrift fördert; jedenfalls ist das Geld für päd. Lectüre doch noch besser angewandt, als für tausend Dinge des Genusses, des Kleiderluxus, der Modethorheit, womit man die Kinder in trauriger Weise beglückt.

Diese Einwände waren harmloser Art, aber wir bekommen auch solche zu hören, die bitter sind und das Herz jedes Kinderfreundes verletzen. Da heißt es mitunter also: „Ich bin froh, wenn ich die Kinder los bin, das Lehren und Erziehen überlasse ich der Bonne und den Lehrern. Die werden dafür bezahlt und mögen sich mit den Früchtchen herumplagen. Warum sollte ich mich also mit dem Lesen einer Schrift über Erziehungsmaßregeln langweilen! Da lese ich doch lieber alles andere als den pädagogischen Senf. Mein Mann schenkte mir neulich einige Bände eines solchen Werkes, ich habe sie gleich auf den Oberboden schaffen lassen.“ Das ist fingirt oder zu deutsch erdichtet, werden Sie denken. Nein, das ist eine reine Thatsache aus meinen eignen Erfahrungen. Die Worte: „Lasst uns unsern Kindern leben!“ und „Geh fleißig um mit deinen Kindern!“ erfahren durch manche Familie einen wahren Hohn. Die Kinder gehören nicht den Eltern, sondern der Bonne, der Magd, dem Diener, dem Knechte. Wenn dann die Kinder schlechte Angewohnheiten zeigen, fluchen wie

Digitized by Google

die Landsknechte, oder andere schlechte Worte hören lassen, dann erschrickt man, aber zu spät. Und beschäftigt sich auch manche Mutter mit ihren Kindern, so geschieht es vielleicht, um sie im Salon vor Gesellschaften sehen zu lassen, oder sie im Prahlkleide um die Promenade zu führen. Die Unarten der Kinder zu studiren und zu heilen, überhaupt sich mit den seelischen Entwickelungen der kleinen Herzen vertraut zu machen, ist ihr lästig, und jedes Blatt, welches die Seelenpflege des Kindes behandelt, gleichgiltig oder widerlich. Doch darüber kein Wort weiter!

Die Einwände spitzen sich indes noch bitterer zu. Man sagt: Die ganze pädagog. Presse nützt keinen Deut; sie drischt nur leeres Stroh; ja es scheint, als ob die Männer recht hätten, die da sagen: Je mehr Erziehungsblätter auftauchen, je mehr man über Erziehung schreibt, desto schlechter wird sie. Das ist wahr, wenn man die Presse im Auge hat, wie sie nicht sein soll. Wenn freilich ein Blatt sich in trocknen, systematischen Auseinandersetzungen, in philosophischen Düfteleien, oder in hohltönigen allgemeinen Phrasen ergeht, da ist die Abneigung gerecht. Was soll eine Mutter mit solchen Artikeln anfangen? Bei solch gelehrtem Texte kann einer Mutter wol angst und bange werden, und sie möchte dann mit dem Dichter rufen: Mir wird von alledem so dumm, als ging mir ein Mühlrad im Kopfe herum. Eine solche pädagogische Presse fürs Haus habe ich natürlich nicht im Sinn. Wenn aber dem Hause Artikel geboten werden, bei denen man sogleich sieht wie und wo, z. B. Wie sind Näscher zu curiren — Soll man dem Kinde Taschengeld geben oder nicht? Wie hat man die erste Lüge zu behandeln? Welche Fehler begeht man bei kranken Kindern? so wird wol niemand behaupten können, dass solche Rathschläge unnütz und vergeblich wären.

Nun, fährt man fort, wenn auch die pädagogische Presse den Eltern die besten Rathschläge gibt und das Haus sie befolgt, es ist doch alles umsonst, weil dem Kinde die Fehler und Tugenden angeboren sind. So bringen manche Kinder den Diebssinn mit auf die Welt, und man kann dann die schönsten Erziehungsregeln an ihnen erproben, sie stehlen fort. Dass dieses Angeborensein richtig ist, setzen sie hinzu, sieht man ja klar daraus, dass in einer Familie, wo die beste Erziehung herrscht, neben braven Kindern sich ein Vagabund zeigt, der ganz und gar aus der Art geschlagen ist. Was den letzten Einwand betrifft, so behaupte ich, dass es nicht zwei Kinder gibt, welche dieselbe Erziehung genossen hätten. Die Eltern sind bei jedem Kinde anders, ihr Verhältnis zu dem einen Kinde ist anders,

Digitized by Google

wie zu dem andern; die häuslichen Verhältnisse ändern sich; und wer wüsste nicht, dass das erste Kind in vieler Hinsicht das bevorzugte ist; oftmals auch das sogenannte Nesthäkchen, das letzte Kind.

Was nun aber das Angeborensein anbelangt, so liegt darin wol ein Körnchen Wahrheit, und gerade deswegen ist dieser Einwand so gefährlich. Es ist zweifellos, dass dem Kinde verschiedene Grade der Reizempfänglichkeit, der Lebendigkeit, der Beharrlichkeit angeboren sind; dem einen ist ein gewisses Phlegma, dem andern große Beweglichkeit eigen; das eine zeigt von Geburt an Lebendigkeit, das andere zeigt sich stumpf- oder schwachsinnig. Mit einem Wort, das, was wir Temperamente nennen, ist mehr oder weniger dem Kinde in die Wiege gelegt. Aber gerade deshalb ist die Erziehung von außerordentlicher Wichtigkeit; gerade deshalb werden Maßregeln nöthig, die sich nicht jeder Vater, jede Mutter aus den Fingern saugen kann. Wie ist das Kind zu behandeln, dessen niedere oder Vitalsinne überkräftig sich erweisen, dass es nicht zum Näscher wird; wie ist das Phlegma zu behandeln, dass es nicht zur ausgeprägten Faulheit wird; wie ist die Flatterhaftigkeit zu wahren, die ein kleines Quecksilber besitzt? etc. Diese Fragen zu beantworten, dazu kommt die Fähigkeit nicht im Schlafe, dazu sind die Anregungen der Presse nöthig und heilsam. Ich kann nicht unterlassen, hier ein Wort aus der Erziehungslehre des Mannes zu erwähnen, dessen Namen unser Verein trägt: Schreber sagt dort: Der Urtypus des ganzen individuellen Naturells wird zwar dem Kinde angeboren, allein derselbe besitzt während der ersten Entwickelungsperioden, und zwar je früher je mehr einen solchen Grad schmiegsamer Gestaltbarkeit, dass den Eltern und Erziehern hinsichtlich des dereinstigen Gesammtausbildungszustandes und somit der Grundlage des wahren Lebensglückes ihrer Kinder offenbar viel, unendlich viel mehr in die Hände gelegt ist, als es der gewöhnlichen Meinung scheinen will. — Mit lächelndem Hohn fügt man dem gemachten Einwand wol hinzu: die Lehrer und Pädagogen haben oftmals die ungerathensten Kinder. Wol wahr, aber warum denn? weil ein Lehrer, der in der Schule glücklich wirkt, noch lange nicht allemal auch ein guter Erzieher für seine eignen Kinder ist, und weil das Wort: „Je gelehrter, desto verkehrter“ leider auch auf die Hauserziehung manches gelehrten Mannes passt. Ein Pädagog, der sich an seinen Söhnchen ein paar Spitzbuben erzogen hatte, sagte mir einst: Das Gerathen der Kinder ist Gottes Sache, der schob also die Schuld sozusagen auf den lieben Gott. Der Dichter hat Recht, wenn er meint: Manch einem, der anderer Kinder erzogen, ist sein Erzieher-



Digitized by Google

ruhm verflogen, weil ihn die eigenen schlimm betrogen. Aber solches Missgeschick einzelner Pädagogen kann unsern Satz von der Wichtigkeit der eine gute Erziehung fördernden Presse durchaus nicht umstoßen.

Der bedenklichste Einwand gegen alle pädagogische Lectüre ist wol der, dass man meint: Der pädagogische Rath der Presse ist nicht nothwendig, da der natürliche Tact schon jedem Vater, jeder Mutter sagt, was zu thun ist. Durch Erziehungsschriften wird man nur irre, es ist das Beste, wenn jeder Erzieher seiner eignen Vernunft folgt. Liebe und natürlicher Tact vermögen alles, sie sind die Hauptsäulen der Erziehung. In der That können sie das Richtige oft treffen, aber Beneke, der tiefschauende Psycholog, sagt schon: Auf den bloßen Tact ist, wie glänzende Resultate er auch in einzelnen Fällen zeigen mag, kein durchgreifendes Vertrauen zu setzen. Gewiss, welche Verirrungen bringt dieser Tact oft hervor, was für Thorheiten gibt er Vätern und Müttern mitunter ein. Ein Vater wurde durch ihn dahin geführt, dass er seine Kinder immer vor fremden Leuten durchwichste; was ihm das eintrug, ist nicht nöthig hier zu erörtern. Eine Mutter glaubte mit wehmüthigen Bitten bei ihren Kindern das Rechte zu erringen; aber nur bei einem Kinde wirkte das aus natürlichem Tacte stammende Flehen, bei dem andern Kinde wurde es zum schrecklichsten Übel. Einen Vater lehrte seine eigne Erziehervernunft, ja recht misstrauisch gegen seine Kinder zu sein. Er ließ sich also, wenn die Knaben bei andern Leuten waren, allemal Zettel mitbringen, worauf dieselben das Betragen der Jungen schreiben mussten. Ein wahrer sittlicher Ruin war die Folge dieser dem natürlichen Tacte entstammten Maßregel. Was aber Affenliebe sündigt, das zu schildern erlassen Sie mir gewiss gern. Kurz: auch die Liebe und der natürliche Tact machen die pädagogische Presse nicht unnöthig.

Noch andere sagen stolz: Was kümmere ich mich um die Schrullen der Pädagogen, ich gebe meinem Kinde ein gutes Beispiel und damit hollah! Recht gut, wenn der Erzieher als ein Leuchtthurm in jeder Weise vor seinen Kindern steht. Aber das Licht geht ihm leider manchmal aus. Sutermeister sagt in seinem Buche Welt und Geist: Seh ich die wimmelnde Menge von unerzogenen Eltern, frag ich nur staunend: Wie kommt's, dass noch die Jungen so brav? Wenn der gute Vater einmal einen ungeziemenden Scherz macht, wenn er fortwährend das Essen tadelt, wenn er sich einmal ein Räuschchen kauft, wenn er die Geisel des Spottes über andere schwingt, wenn er den religiösen Freigeist spielt, so wird er gewiss nicht zu-

Digitized by Google

geben wollen, dass er für seine Kinder ein schlechtes Beispiel ist, und doch ist es so. Rechtthun vor den Kindern ist allerdings die beste Lehre, sie fromm zu machen, sagt der Pädagog Moscherosch; das Beispiel der Eltern ist die sittliche Atmosphäre, in welcher die Kinder gesunden oder auch verderben können. Und gerade, um diese Wahrheit dem Hause fort und fort als Flamme vor die Seele zu halten, muss die pädagogische Presse wirken und thätig sein, muss moniren, wo sie sieht, dass man sich vollständig vergisst den Kindern gegenüber.

Als ich einmal einen Vater fragte, ob er manchmal über Erziehung etwas lese, sagte er mir, das habe ich nicht nöthig. Ich habe ein Universalmittel. Und als ich in ihn drang, mir dasselbe zu nennen, rief er: Mein Erziehungsevangelium ist der Stock, er thut seine Wunder. Der gute Stock, wie oft versagt er seine Wirkung, wie oft bringt er das Gegentheil von dem hervor, was er bezwecken sollte, wieviel unnütze Thränen, wieviel Trotz, Bitterkeit, Ertödtung des Ehrgefühls, der Scham hat er hervorgebracht, und seine Sünden sind größer als seine glücklichen Curen, die ich freilich nicht ganz leugnen mag. Grade der Erzieher, welcher so schnell zum Stocke, zu diesem verdächtigen Heilmittel greift, sollte den Rath nicht verschmähen, den die Presse gibt zu weiser Benutzung des Bakels oder zur Entbehrung desselben.

Wenn man übrigens noch sagt: Kinder kann man doch nicht nach einem Buche erziehen (freilich nicht, wie man ein Kleid nach einem Muster macht), das ewige Schulmeistern ist mir langweilig, die Sache ist mir zu ernst, ich will mich amüsiren bei der Lectüre etc. so widerlegen sich diese Einwände alle selbst.

Nachdem wir nun die Vorurtheile und Einwände als Hindernisse für die Theilnahme an der pädagog. Presse hinweggeräumt haben, wollen wir noch ein kurzes Wort über den Segen dieser Presse sagen. Dass ich dabei nur die gute pädagogische Presse meine, die ihre Aufgabe versteht und recht erfüllt, brauche ich wohl kaum zu sagen. Dass jahraus jahrein tausend und abertausend Kinder ohne päd. Presse wohlgerathen, gebe ich zwar zu; aber das halte ich ebenso fest: Tausende würden nach den Rathschlägen der päd. Presse besser gerathen sein! Die pädagogische Presse ist auch eine Macht wie ihre Schwestern, die politische, literarische und Tagespresse, wenn sie auch von diesen über die Achseln angesehen wird. Ihr erster Segen ist der, dass sie in heutiger Zeit, wo der Pessimismus auch der Pädagogik sein trauriges Siegel aufdrücken und sie dahin führen möchte,



Digitized by Google

wo alle höhern Ziele, alle Ideale verlacht werden, und das höchste Erziehungsprincip materieller Nutzen ist — dass sie in solcher Zeit dem Hause seine erhabene Aufgabe klar vorhält, und dass sie dem Erzieher, der ja so manche Last zu tragen, so manchen Ärger zu überwinden hat, die Flamme der Begeisterung immer wieder entzündet und überhaupt dahin wirkt, dass die Glorie des Familienheiligthums, der häusliche Sinn, nicht ganz verloren geht.

Sodann ist die pädagogische Presse eine lehrende und aufklärende Freundin. Wissen Sie was ein Kind ist? fragte mich einst mein Oberlehrer. Man möchte auch manche Mutter fragen: Weißt Du was ein Kind ist, wie es denkt und fühlt, wie die ersten Reize auf dasselbe wirken, welche Seelenpflege es verlangt, was man von ihm verlangen kann und was nicht? Wieviel Fehler würden vermieden werden, wenn Eltern und Lehrer die Tiefe und Eigenthümlichkeit des Kinderherzens zu ergründen verständen. Dann würde es nicht vorkommen, dass ein Vater sein wenig Wochen altes Kind anbrüllt, wie er sagt, damit es in der Nacht ruhig ist, wodurch der bedenklichste Seelenschade entstehen kann. Da würde eine Mutter nicht bandwurmartige Strafpredigten halten; dann würde man von einem sechsjährigen Kinde nicht verlangen, dass es ebenso bedächtig, so altklug handeln soll, wie die fünfundzwanzigjährige Mutter; da würde man nicht gleich alles für Bosheit und Schlechtigkeit halten, was vielleicht nur durch natürliche seelische Entwickelungen bedingt ist. Wenn nun die pädagogische Presse diesen Blick in die Kinderseelen schärft und dem Erzieher für seine Schritte eine psychologische Handhabe reicht, wenn sie ihm allerlei bewährte Recepte für bedenkliche Fehler der Kinder gibt etc., ist sie da nicht eine Wolthat fürs Elternhaus? Aber sie ist auch eine aufklärende Freundin. Als Botin in das Elternhaus sucht sie namentlich über alle Maßregeln über die Gesetze und Verhältnisse der Schule aufzuklären, und wie mancher Streit zwischen Schule und Haus, wie mancher Angriff auf die Schule würde unterbleiben, wenn sich die Eltern über die Ziele des Unterrichts, über die Censuren, über die Strafen, über die Versetzungen, über die Schulordnung und tausend andere Dinge durch die Presse unterrichten ließen. Mancher Misston, manche Thräne würde dann unterbleiben.

Doch die pädagogische Presse ist auch eine mahnende und warnende Freundin. Vor allen Dingen tritt sie dem faulen Geiste der Zeit gegenüber, der vor vielen Dingen nicht zurückschreckt, die nur geeignet sind, die Jugend vor der Zeit alt zu machen oder sie

Digitized by Google

dem Verderben in die Hände zu führen. Wenn sie sieht, wie man die kleinen Kinder in die Rauchluft der Kneipen führt, wie man sie ins Theater gehen lässt in einem Alter, wo sie noch mit der Puppe oder den Bleisoldaten spielen, wenn man auf Kinderbällen ihnen Genusssucht und verfrühte Neigungen einimpft, wenn man die ärgste Schundliteratur in ihren Händen lässt (noch nicht lange ist's her, dass ich einer Schülerin die schöne Helene v. Busch weggenommen habe), wenn man gefährliches Spielzeug (wie die augenverderbenden runden Kästen mit springenden Turnern etc.) ihnen unter den Weihnachtsbaum legt, wenn man zulässt, dass die Kinder auf Weg und Straße Dinge sehen, die für ihre Unschuld nichts als Gift sind, da erhebt sie ihre Stimme und schlägt mahnend an die Erzieherherzen.

Und sieht sie geradezu Gefahren, die hinter den Schritten der Eltern lauern, so werden ihre Mahnungen zu Warnungen. Wenn eine Mutter im Scherze den Papa von dem Kinde schlagen lässt und ruft: ach! der garstige Papa; wenn eine andere Mutter darüber lacht, dass ihr Söhnlein alles sein nennt, was es sieht; wenn sie hört, wie ein Vater vor seinen Kindern die ärgsten Schnurren und leichtsinnige Abenteuer erzählt, oder auch wenn sie sieht, wie die Kinder durch die Kleidung leiblich und moralisch verdorben werden, so lässt sie die Erzieher den Abgrund sehen, an welchen sie ihre Pflegbefohlnen führen. Und wenn sie nun überall für die Erziehung des Hauses Mahnungs- und Warnungszeichen setzt, sollte sie da nicht Verdienste um das Haus sich erwerben?

Aber sie ist auch in vielen Dingen eine theilnehmende und helfende Freundin. Sie gibt Rath bei Krankheiten, ehe der Arzt kommt, sie hilft das beste Spielzeug auswählen, macht auf die rechten Beschäftigungsmittel aufmerksam und hilft den Weihnachtsbaum schmücken. Sie lenkt überhaupt den Blick auf Erziehungsmittel aller Art, auf die Hausschulbänke, auf die Bücher etc., ja sie nimmt auch Theil an der Sorge für die erwachsenen Kinder, sie schlägt Pensionate, Anstalten vor, von deren Trefflichkeit sie sich überzeugt hat. Sie gibt Rathschläge hinsichtlich der Berufswahl und sucht die Vorurtheile, die in dieser Hinsicht bestehen, zu zerstreuen. Mit allen diesen Dingen ist die pädagogische Presse eine theilnehmende, rathende Freundin, und wenn sie Novellen und Erzählungen vorführt, wenn sie musterhafte Lebensbilder zu einem Spiegel für die Erzieher bietet, oder wenn sie das Kinderleben von der heitersten Seite betrachtet und durch Schul- und Kinderanecdoten die Lachlust entzündet, ist sie da nicht auch eine angenehme Unterhalterin? Die pädagogische

Digitized by Google

Presse muss demnach als eine ihren Schwestern ebenbürtige Segensmacht erkannt werden, und wenn es wahr ist, was der Franzose Renan sagt: Die Erziehungsfrage ist für die jetzige Gesellschaft eine Frage des Lebens oder des Todes, eine Frage, von welcher die Zukunft abhängt", so dürfte wol die Erziehungspresse in ihrer Wichtigkeit nicht zu unterschätzen sein. Wenn es mir nun gelungen ist, Sie von dem Segen der päd. Presse zu überzeugen, so werden Sie gewiss der einen oder andern pädagogischen Schrift ihre Theilnahme zuwenden; ist es mir nicht gelungen, dann würde auch jede Anpreisung des einen oder andern Journals umsonst sein. Ein Buch will ich aber doch Ihnen allen ans Herz legen, es ist Schrebers Buch der Erziehung für Eltern und Erzieher, bei Frd. Fleischer in Leipzig erschienen, welches goldene Regeln in silberner Schale enthält, und mit einigen Worten desselben will ich meine Rede versiegeln: Schreber sagt: Unter allen Wissenschaften ist die Pädagogik am wenigsten ins Leben gedrungen; die Resultate der Erziehungswissenschaft, die auf Natur und Leben fußenden Hauptgrundsätze der Erziehung müssen aber allgemein in der Familie eingebürgert werden, und das kann gewiss, wie wir sehen, außer durch die Erfahrung und Natur auch durch die Presse geschehen. Lasset uns denn, ein jeder in seinem Kreise, wacker arbeiten an der großen Aufgabe unserer Zeit, damit unsere Enkel dankbar auf die Gegenwart zurückblicken können, damit wieder ein heiteres, aufstrebendes, lebensmuthiges und lebenstüchtiges Geschlecht erblühe und die Idee der Menschheit von Generation zu Generation ihrer Verwirklichung entgegen reife!

---

Digitized by Google

# Frauenbilder aus Pestalozzis Lebenskreis.

*Von H. Morf-Winterthur.*

## I. Zur Orientirung.

Wir versetzen uns im Geiste ins Jahr 1780 zurück, zu einem schwer geprüften, von seinen Freunden gemiedenen und aufgegebenen, von seinen Feinden verhöhnten Manne. Derselbe wohnt mit seiner Gattin, seinem einzigen 10jährigen Sohne in einem kleinen Landhause unweit des damals noch wenig genannten und wenig bekannten Dorfes Birr im Aargau, am Fuße des Brauneggberges. Dieses Mannes Brust belebte hoher, edler Sinn. Feurige, heilige Liebe zu den Armen, Verlassenen, Verschupften beseelte ihn. Dieselbe gab sich nicht blos in warmen Worten kund. Er lebte „jahrelang im Kreise von mehr als fünfzig Bettlerkindern; theilte in Armut mit ihnen sein Brot, lebte selbst wie ein Bettler, um zu lernen, Bettler wie Menschen leben zu machen". Der Versuch scheiterte. Der Name des Mannes — Pestalozzi — wurde dem Gespött der Welt preisgegeben. Seinen Glauben aber an die Göttlichkeit der Menschennatur und daran, dass den Armen auf dem Wege, den er betreten, gründlich geholfen werde, erschütterte der „herzzerreißende" Untergang seiner Unternehmung nicht. „Ich hatte", erzählt er, „in der unermesslichen Anstrengung meines Versuchs unermessliche Wahrheit gelernt, und meine Überzeugung von der Richtigkeit derselben war nie größer, als da er scheiterte. Auch wallte mein Herz immer dennoch unerschütterlich nur nach dem nämlichen Ziele und jetzt selbst, im Elend, lernte ich das Elend des Volkes und seine Quellen immer tiefer und so kennen, wie kein Glücklicher sie kennt. Ich saß eine lange Reihe von Jahren unter ihm, wie die Eule unter den Vögeln. Aber mitten im Hohngelächter der mich wegwerfenden Menschen, mitten in ihrem lauten Zuruf: du Armseliger, du bist weniger als der schlechteste Taglöhner im Stande dir selber zu helfen, und bildest dir ein, dass du dem Volke helfen könnest? mitten in diesem hohnlachenden Zuruf, den ich auf allen Lippen las, hörte der mächtige Strom meines Herzens nicht auf, einzig und einzig nach dem Ziele zu streben, die Quellen des Elends zu verstopfen, in das ich das Volk um mich her versunken sah." Er erzählt, er habe noch viele Freunde gehabt, aber es habe sich bei ihnen beinahe die letzte Spur irgend eines Funkens von Vertrauen in ihn verloren. „Sie liebten mich nur noch hoffnungslos. Das ging so weit, dass meine besten Freunde, beklemmt von diesem Urtheil und voll von Mitleid, wenn sie mich oben in einer Gasse erblickten, sich in eine andere zurückzogen, damit sie nicht in die Lage kommen, mit einem Menschen, dem

Digitized by Google

durchaus nicht zu helfen sei, ein sie nur schmerzendes und mir selbst nichts helfendes Wort zu verlieren. Buchhändler Füssli (in Zürich) war beinahe noch der einzige Mensch, mit dem ich über meine Lage noch ein vernünftiges Wort reden konnte. Er sagte mir in diesem Zeitpunkte gerade heraus: meine alten Freunde halten es beinahe allgemein für ausgemacht, ich werde meine Tage im Spital oder gar im Narrenhaus enden."

Am tiefsten aber, bis zur Verzweiflung schmerzte ihn die Wahrnehmung, dass mit dem Glauben an ihn auch der an seine Sache verschwunden war. Bis zur größten innern Unruhe steigerte sich seine Wehmuth bei dem Gegensatze der Gewissheit, dass es seine Lebensaufgabe sei, die Wahrheit seiner Rettungsmittel durch Verwirklichung zu allgemeiner Überzeugung zu bringen, und des Mangels an Mitteln, dem innern Ruf und Drang folgen zu können. Pestalozzi war also gerade dadurch, dass er dem Volkselend wehren und dessen Quellen verstopfen wollte, in Noth, Drangsal und Verachtung gefallen.

Welches waren denn die Ursachen der so traurigen Volkszustände, die Quellen des Elends, welche Pestalozzi verstopfen wollte?

Die erste Quelle war die Unbildung. In dieser Hinsicht wurde das Volk bis auf einen unglaublichen Grad verwahrlost. Pestalozzi nennt seine Schulen künstliche Erstickungsmaschinen, den Volksunterricht den elendesten, nichtswürdigsten, zerbrechlichsten Koth. „Ich würde", sagte er 1782, „keinem der Schulmeister — mit wenig Ausnahmen — ruhig über Winter eine Kuh oder nur ein Kalb anvertrauen." Der Berner Landvogt von Tscharner, den Pestalozzi später in „Lienhard und Gertrud" als „Arner" uns vorführt, lässt sich in den 70er Jahren in seinen Briefen über die Erziehung des Landvolks also vernehmen: „Verdient der Bauernstand weniger unsere Achtung und Bemühung als der des Stadtbürgers? Viele unserer Städter würden diese Frage kaum ihrer Antwort würdigen, sie, besonders die Großen und Reichen, kennen das Land nicht anders, als jene Prinzessin den Mangel, die, als man von Theuerung und Hunger, der Noth und dem Elend des Landmannes redete, wundernd fragt, warum er nicht Käs und Brot esse? Sie können sich nicht vorstellen, dass dem Bauer was fehle, so lange er noch arbeitet und lebt; weil sie glauben, er solle arm und dumm sein, um etwas zu nützen, und er sei gemacht zu hungern und zu dienen."

Ich weiß, dass noch Viele daran zweifeln, dass das Bauernkind einer bessern Erziehung nur fähig sei, und noch mehrere, dass es solche nöthig habe. Wie wenige sind über die Verachtung erhaben, die bei Vielen den Bauer unter sein Vieh herabsetzt, oder dem Vorurtheil der Städter gewachsen, die solchen von gleichem Keime gebildet zu erkennen sich schämen."

Die zweite Quelle der Armuth war das Finanzsystem des alten Regime. Die ganze Staatslast ruhte sozusagen ausschließlich auf der Landschaft. Zehnten, Grund- und Lehenzinse waren es, welche das Staatswesen alimentirten. Der Capitalist hatte als solcher nichts zu leisten. Diesen Zustand bezeichnete der Landmann richtig mit den Worten:

„Der Bauer im Koth muss erhalten, was reitet und goht."

Unter denen, welche die Ungerechtigkeit und Verderblichkeit dieser Finanzwirtschaft nachwiesen, steht Pestalozzi obenan. Schon 1782 verlangt er eine auf den Wert der Besitzungen und des ganzen Eigenthums gegründete Vermögenssteuer, wobei das zum Leben unbedingt Nothwendige jeder Belastung

Digitized by Google

zu entheben sei. Auf solche Weise begründe man das Glück des Landes, während das bisherige Verfahren die Hühner tödte, welche Eier legen, die Hummel schone, aber den guten Bienen, deren Fleiß und Wolbefinden des Landes Segen ist, den Honig nehme, der ihr Leben fristet."

„Je besser ein Finanzsystem ist, desto mehr sucht es bei dem drückenden, verschwenderischen, sich mästenden Manne Ressourcen, die es vom armen, gedrückten, ausgesogenen und sparsamen Manne nicht einmal zu beziehen wünscht. Es trägt dem genussleeren Leben der Armen Rechnung und belastet den Überfluss."

Dann waren die sämmtlichen Verkehrswege in einem erbärmlichen Zustande. Der schwierige, ja gefährliche Transport aller Waaren hemmte nicht nur die freie Bewegung, sondern vertheuerte auch alle Lebensbedürfnisse. Durch das ganze 18. Jahrhundert hinauf bis 1790 beginnen die wiederholt erscheinenden Strassenmandate also: „Es sind uns die Zeitharo vielfältige Klägten vorgekommen unterschiedlicher hin und har in unseren Landgerichten und Gebieten sich befindender, sehr böser, tieffer, rucher, und zum Reisen und Fahren fast unkommlich und übel anständiger Reichs- und Landstraßen, auch Fußwegen halber." Der Rath that nichts, als dass er „ernstliche Befehle" an die Gemeinden und Anstößer erließ, diese Runsen fahrbarer zu machen, und zwar mit ebensoviel Erfolg wie die Anordnungen gegen den Gassenbettel. Wo Flüsse und Bäche waren, diente deren Bett als Straße.

Zürichs Handel und Gewerbe waren von jeher bedeutend, besonders im 18. Jahrhundert erhoben sich beide zu großem Flor und brachten Millionen von Gulden jährlich ins Land. Die Producte der Zürcherschen Manufacturen in Baumwolle, Wolle und Seide waren gesucht, hielten die Concurrenz mit den Erzeugnissen anderer Länder leicht aus und fanden ihren Absatz in weite Fernen: nach Italien, Spanien, Frankreich, Süd- und Norddeutschland, in den übrigen Norden Europas, nach Polen, den türkischen Ländern etc.

Aber beides, Handel und Gewerbe, war nur dem Bürger der Stadt Zürich erlaubt, dem Bewohner der Landschaft scharf verboten. Dieser war blos des Stadtzürchers Arbeiter, ja er durfte sonst niemandem zu Diensten stehen, keinem Fremden, nicht einmal einem Bürger, der auf der Landschaft gelegenen Stadt Winterthur arbeiten. Die Zahl der Arbeiter für die Stadtzürcherschen Gewerbe war nicht gering. 1780 zählte man deren auf der ganzen Landschaft 40 554 in der Baumwollenmanufactur, gegen 20 000 in der Wollen- und Seidenfabrication, zusammen bei 60 000, alle im Dienste der Stadtbürger von Zürich. Den Lohn bestimmten diese allein, da dem Landmann keine Wahl blieb. Übereinstimmend und beharrlich bezeichnen nun die Pfarrer als eine Hauptquelle der stets zunehmenden Armuth auf der Landschaft „den schlechten Lohn in den Gewerben".

Wem so der Vortheil des grossen Verkehrs hauptsächlich zufloss, wo sich der Reichthum einsammeln musste, ist bald ausgerechnet. „Für den Nichtstadtzürcher", sagt der einstige Konstafler, Meyer von Knonau, „fand jede industrielle oder höhere geistige Strebekraft nur mit Veranlassung des Cantons einen Spielraum. Es waren dem Landbewohner Befugnisse entzogen, die beinahe in allen civilisirten Ländern solchen zustanden."

Ja, der Handel mit den Erzeugnissen seiner Wirtschaft war dem Landmann nicht freigegeben. Er durfte dieselben nicht bei Hause, von Hand zu

Digitized by Google

Hand, von Dorf zu Dorf verkaufen, oder gar Handel damit treiben, sondern er hatte sie auf den Markt vor den Burger zu bringen, fand er da nicht genügenden Absatz, so blieb ihm die Waare.

Für den Ankenhandel z. B. (Butterhandel) war — in der Voraussetzung, dass ein Bäuerlein nicht wegen jedes Pfündlein Ankens auf den „allhiesigen" Markt laufen könne — folgende Ordnung festgesetzt: Es wurden 12 Ankengrempler amtlich angestellt und jedem ein gewisser Bezirk der Landschaft angewiesen.

Der Bauer durfte nun seinen Vorrath an Butter nur diesen verkaufen: „doch thun wir aber auch großgünstig bewilligen, dass diejenigen, so Anken aus ihrem Vieh ziehen, solchen auf Unserm allhiesigen Markt (Zürich) selbst bringen und verkaufen können.

Gar anmuthend und milde redet Schuler (IV. 1) von diesen Verhältnissen also: „Der Stadtburgerschaft wollte man, als dem Oberherrn, einen reicheren und sicheren Erwerb gewähren und stützte das Recht dafür auf die landesherrlichen Rechte und das Alterthum der auf die Stadt beschränkt gewesenen Gewerbe in Wolle und Seide. So war die Handelschaft ein Vorrecht der Burger, gegen das sich bis zur französischen Revolution keine ernste Unzufriedenheit äußerte, sondern es als natürlich ansah."

Wie der Landmann in Bezug auf gewerbliche Thätigkeit gestellt war, darüber geben einige Citate aus den betreffenden Mandaten hinlänglich Aufschluss:

„Wir wollen, dass von Unsern Arbeitsleuten auf dem Land keine Arbeit von ausländischen Orten, woher es wäre, zu spinnen, zu wirken, oder in ander Weg zu verarbeiten an- und übernommen werde, gestalten wir den Seiden-Stümplern, Seiden-Kämblern und Seiden-Windern bei hoher Strafe verbieten, keinem Fremden außer Landes, in was Fabriquen es wäre, zu arbeiten, maßen jedermänniglich sich derjenigen Arbeit allein bedienen soll, welche Unsere inner den Creuzen sitzenden verburgerten Kauf- und Handelsleute ihnen zukommen lassen."

„Ingleichen ist Unser Oberkeitlicher Befehl, dass bei unverschonter Straf Unsere angehörigen Landtüchler, denen rauhe Tüchlein zu machen erlaubt, nirgend ansterwo als bei hiesigen Verburgerten Baumwolle kaufen mögen und ihr daraus gewonnen Garn oder Tücher nirgend anderst wohin als Unsern Verburgerten in der Stadt zu verkaufen erlaubt ist, maßen ihnen das Kaufen und Verkaufen desselben in denen Wirts-, Schenk-, Privat- und Zunfthäusern gänzlich verboten sein soll." Beim Kaufen und Verkaufen machte der Burger den Preis.

Zur Betreibung der auf dem Lande unentbehrlichen Gewerbe, wie z. B. der Bäckerei, musste die Erlaubnis bei der betreffenden Zunft in der Stadt erkauft und nach bestimmten Fristen in gleicher Weise erneuert werden. Das Geld wurde dann auf der Bürgerzunft verjubelt.

Dass eine Unterstützung an arme Knaben zur Erlernung eines Handwerks aus dem wesentlich vom Lande her versorgten Almosenamt nicht gewährt wurde, um „Unsern Verburgerten" keine Concurrenz heranzuziehen, ist um so schärfer als engherzigster Egoismus zu verurtheilen, da selbst in monarchischen Staaten so etwas kaum vorkam. Von A. H. Franke, der schon 1700 von 100 armen Waisenknaben 55 dem Handwerk und 45 dem Studium zuführte,

Digitized by Google

hätte eine Obrigkeit eines „freien" Landes sich nicht in solcher Weise beschämen lassen sollen.

Das ganze 18. Jahrhundert hindurch wird in jeder Bettagsproclamation hingewiesen auf „das unschätzbare Kleinod der Seelen- und Leibesfreiheit".

Wie weit die „Seelenfreiheit" reichte, konnten Laien und Geistliche erfahren, wenn sie Meinungen äußerten, die der herrschenden Orthodoxie nicht gemäß waren; erfuhren die Seebewohner in den 90er Jahren, als sie so „frei" waren, wissen zu wollen, ob die durch frühere Briefe feierlich zugesicherten geringen Rechte noch Geltung hätten. Mit der „Leibesfreiheit" stand's nicht glänzender. Vom Lande in die Stadt zu ziehen war nicht leicht gestattet. Am 28. August 1710 wird bezüglich der Hintersässen in der Stadt durch die „Unserer lieben Burgerschaft und Angehörigen nicht allein in vielen Sachen großer Nachtheil verursachet, die Gemach-, Zinß- und Esswahren in dem Preis merklich vertheuert, sondern auch vieler Verdienst vorabgezogen wird", eine Säuberung vorgenommen und beschlossen, 10 Jahre lang keinen Hintergesäss mehr anzunehmen, auch in den Ausgemeinden der Stadt keine zuzulassen, und nach Ablauf dieser Frist dann weiter zu berathen „ob das Verbot zu continuiren" sei. Die Niederlassung wurde auch später immer nur ertheilt, wenn sie im Interesse der Stadt zu liegen schien. Dagegen gaben sich die Verburgerten selber das Recht, auf der Landschaft sich beliebig anzusiedeln und die reich besoldeten Stellen von Landvögten, Amtsleuten, Landschreibern, Pfarrern etc. einzunehmen.

Außer Landes durfte auch kein Fabrikarbeiter gehen. „Denjenigen, welche der Pflicht und Treue, gegen uns, Ihrer von Gott gesetzten Obrigkeit, so vergessen, dass, nachdem sie zu genusssamer Arbeit sind erzogen worden, sie sich erfrechen, aus Unserm Land zu gehen, wollen wir hiermit nicht nur das Bürger- oder Landrecht aufgekündt und mitgegeben haben, sondern auch Weib und Kind ihnen nachschicken und Wir sie zu keinen Zeiten mehr annehmen werden; sondern wir behalten Uns überdies noch ferner vor, einen jeden nach Beschaffenheit seines Verfahrens an Ehre und Gut, ja mit gänzlicher Confiscation seiner im Lande befindlichen Mitteln und auf Betreten wol gar am Leibe selbsten zu strafen."

Ganz dieselbe Strenge wurde gegen arme Bauern geübt, die auswandern wollten, um sich eine bessere Existenz zu gründen. Diese „schandlosen Verächter des Vaterlandes" werden mit ebenso harten Strafen „angesehen" wie die auswandernden Arbeiter. „Die schlüpfrige Sittlichkeit reicher, behaglicher Menschen vereinigt sich mit den Ansprüchen der Macht," sagt Pestalozzi in Bezug auf solche Verordnungen, „die erwerbenden Stände in dem Falle, wo sie den Anmaßungen des Reichthums und der Gewalt im Wege stehen, allemal für Gesindel zu taxiren und in dem Fall, wo sie den Anmaßungen nicht im Wege stehen, sie als Maschinen zu gebrauchen."

Wo war nun die Leibesfreiheit?

Es endigen etwa solche Verordnungen mit folgenden Worten: „So wünschen wir, dass der Höchste einem Jeden den Geist der Folgleistung und des Gehorsams geben wolle, sich dadurch unserer väterlichen Liebe, Zutrauens und Wolwollens würdig zu machen."

Wie konnte es anders sein, als dass das Landvolk, dessen edelste Kräfte so nach allen Richtungen gebunden waren, materiell, geistig und sittlich arm wurde und blieb? Die Verwaltung der öffentlichen Interessen war nicht durch

Digitized by Google

einen weiten und großen staatsmännischen Blick geleitet, sondern blos durch die Rücksicht auf das Wol der „Verburgerten", es war reine Krämerpolitik.

Dieses Elend zu beseitigen, die Quellen desselben zu verstopfen, das hatte Pestalozzi als seine Lebensaufgabe angesehen.

Zunächst bekämpfte er das herrschende Finanzsystem, das den Armen belastete und den sich „mästenden Mann" schonte. Dann eiferte er nicht minder gegen die Rechtlosigkeit im Lande:

„Das gesellschaftliche Recht sichert den Fortschritt der menschlichen Veredlung eben so allgemein, als ihn Rechtlosigkeit allgemein still stellt; daher nimmt immer in dem Grade, als die Rechtlosigkeit in einem Lande groß ist, die sittliche Abstumpfung zu. Auch das ist wahr, wenn die Folgen dieses Verderbens sichtbar werden, so wirft man die Schuld auf diejenigen, die verdorben worden sind, und nicht auf diejenigen, so sie verdorben haben."

„Übrigens ist die Macht auch in ihrer höchsten Spannung für die Erhaltung des behaglichen Lustlebens ihrer höchsten Willkür, so lange sie auf ihrem Thron das ihr entgegenstehende Recht als einen Schemel zu ihren Füßen liegen sieht, von Herzen gern eine hochgeschmückte, angebetete Mutter der Gnaden; aber sie wird dadurch nichts weniger als ein Vater irgend eines gesetzlichen Rechtes. Sie hasst das Recht bis auf seinen Namen. Wenn die Spur eines solchen Anspruchs auf dem Wege ist: du kennst die Mutter der Gnaden nicht mehr, sie sieht dann nur Volk und im Volk den Feind ihres Thiersinnes, der ihr nicht für die Welt feil ist, geschweige um das dumme Zeug, das Volksrecht heißt."

„Die Macht sagt zwar in jedem Fall, sie hasse das Recht des Volkes nicht, sondern nur seinen Missbrauch, und auch diesen nicht um ihrer selbst, sondern um des öffentlichen Woles willen, und wenn sie auch noch so empört über deinen Anspruch, mit dir im Streite ist, so wird sie dir immer antworten, sie begehre für sich nichts, sie wollte gerne Jedermann alle Freiheit und alles Recht lassen, das ein jeder nur immer wünschen könne, wenn es nur möglich wäre, aber sie sieht in jedem solchen Falle immer die schrecklichsten Gefahren, die es haben müsse, wenn man Schwäche genug hätte, auch nur daran zu denken, den Wünschen des Volkes nachzugeben. Diese Sprache aber zu verstehen, musst du darauf achten, wie sie sich benimmt, wenn die Sache ihres Dienstes Schritte fordert, deren Kühnheit und deren Gesetzlosigkeit das Land allerdings in Gefahr bringen könnte."

„Die Völker, die das Joch ihrer Tyrannei abgeworfen, haben sich allgemein, sobald ihre Unabhängigkeit anerkannt worden, gar nicht als die gesetzlosen, räuberischen und muthwilligen Bösewichter gezeigt, für welche sie während ihrer Freiheitsfehde erklärt worden, sondern vielmehr als Menschen, die ihr Glück mit vieler Mäßigung brauchten und sich mit aller Gutmüthigkeit selber wieder Obrigkeiten und Regierungen wählten .... sie haben ihren neuen sichern, ehrenhaften, bürgerlichen Stand vorzüglich zur Verbesserung ihres häuslichen Wolstandes und ihres Familienglücks, zu vielseitiger Äufnung ihrer Gewerbsamkeit gebraucht und dadurch dieselbe zu einer beneidenswürdigen Höhe gebracht." Die Geschichte sagt also laut: „Die Freiheit und die Bildung hat der Menschheit allenthalben Gutes gethan!"

Während die gnädigen Herren das Wesen ihrer Regierungsweise dadurch richtig zu charakterisiren glaubten, dass sie sagten: „Der arbeitsame und

Digitized by Google

redliche Landmann ist stets ein vorzüglicher Gegenstand unserer gnädigen Huld gewesen", bezeichnet Pestalozzi dieselbe kurz und treffend als ein „Verscharren des Rechts in die Mistgrube der Gnade".

Pestalozzi kämpfte nicht blos mit der Feder gegen das Elend; er legte selbst Hand ans Werk. Er erkannte von früher, dass die Scharen von Bettelkindern, die auf den Landstraßen von Dorf zu Dorf zogen, von den „Gnaden- und Erbarmungsmitteln" nur mehr verdorben, nicht gerettet würden. Er wollte zeigen, wie da zu helfen sei. Er sammelte ihrer 1774 so viele um sich, als sein Haus fassen konnte, nährte, kleidete, unterrichtete sie, lehrte sie arbeiten und beten, mit Hingebung seines Vermögens und seiner Person wollte er jeden seiner Zöglinge befähigen, sich eine selbstständige, befriedigende und menschenwürdige Existenz zu schaffen. Er hoffte auf Mithilfe und Nachahmung von Seite aller Guten.

„Denn", sagte er, „der Christ erkennt in seinem Glauben und durch denselben, dass er das Opfer seines Eigenthums wie dasjenige seiner selbst dem Wol seiner Brüder schuldig ist, und achtet seinen Besitzstand in der hohen Anspruchslosigkeit seines sich Gott und dem Nächsten hingebenden und aufopfernden Glaubens nicht als ein eigentliches Recht, sondern als eine ihm göttlich anvertraute Gabe, die zu heiliger Verwaltung im Dienste der Liebe in seine Hand gelegt wurde."

„Die Christusreligion unterwirft den Besitz des Eigenthums unbedingt dem Gesetz der Liebe, die ein Christ dem andern, als seinem Bruder, schuldig ist. Der christliche Begriff des Eigenthums ist ein mit den Ansprüchen der Noth und der Leiden der Mitmenschen eigentlich belasteter Besitzstand. Wie groß und von welcher Art das Eigenthum des Christen auch sein mag, er ist Gefolg der christlichen Ansicht desselben verpflichtet, dem armen, eigenthumslosen Mann, den die Vorsehung ihm nahe gestellt, mit der Gabe, die er empfangen hat, auf eine Weise zu dienen, wie er, wenn er selbst arm und eigenthumslos wäre, besonders in Rücksicht auf die Ausbildung der Anlagen und Kräfte, die er zu seiner Selbsthilfe von Gott empfangen, wünschen würde und wünschen müsste, dass ihm gedienet würde. Der Christ weiß, und es liegt tief im Geiste der Fundamentalansichten seiner Religion, dass Gott, der die erhabenen Anlagen der Menschennatur allem Volk gegeben und keinen Stand davon ausgeschlossen, nicht will, dass sie in irgend einem Individuum, noch viel weniger in irgend einem Stand verloren gehen, sondern in allem Volk das Leben erhalten. Der wahre Christ sieht die Handbietung, die er dem armen eigenthumslosen Manne im Lande diesfalls ertheilt, selber als einen Gottesdienst und als eine Handlung der Nachfolge Jesu Christi an."

Sechs Jahre lang arbeitete er sich unter großem Mühsal und Aufopferung seines Vermögens durch, dann folgte der Zusammensturz seiner Anstalt. Er hatte eben wenig Schutz und Hilfe von seiner Heimat aus.

Er schilderte für sie umsonst den Lohn, den eine solche Thätigkeit bietet: „Es ist eine unbeschreibliche Wonne, Jünglinge und Mädchen, die elend waren, wachsen und blühen zu sehen, Ruhe, Zufriedenheit auf ihrem Antlitze zu sehen, ihre Hände zum Fleiß zu bilden und ihr Herz zu ihrem Schöpfer zu erheben, Thränen betender Unschuld im Angesicht geliebter Kinder zu sehen und ferne Hoffnungen im verworfenen, verlorenen Geschlecht. Unaussprechliche Wonne und Segen ist es, den Menschen, das Ebenbild des allmächtigen Schöpfers, in

Digitized by Google

so verschiedenen Gestalten und Gaben aufwachen zu sehen und dann vielleicht etwa, wo es niemand erwartet, im elenden verlassenen Sohne des ärmsten Tagelöhners Größe und Genie zu finden und zu retten."

Als er aber gar schrieb: „Wir sind dem Ebenbilde Gottes im Menschen, unsern Brüdern, mehr schuldig. Oder ist unser Herz todt, dass wir nicht mehr sehen, nicht fühlen die Seele, die in dem Sohne unseres Knechtes lebt und mit uns nach der ganzen Befriedigung ihrer Menschheit dürstet? Nein, der Sohn der Elenden, der Verlorenen, Unglücklichen ist nicht dazu da, blos um das Rad zu treiben, dessen Gang einen stolzen Burger emporhebt! Nein! Dafür ist er nicht da! Missbrauch der Menschheit, wie empört sich mein Herz", da hörte die Sympathie für sein Werk bei den Regierenden ganz auf.

„Gehört denn unseren Mitmenschen," so fragt er, „die mit gleichen Naturrechten wie wir geboren, uns, den Besitzern der Erde, mit gleichen Ansprüchen ins Auge sehen, gehört diesen Staatsbürgern, die jede Last der gesellschaftlichen Vereinigung siebenfach tragen, keine ihre Natur befriedigende Stellung in unserer Mitte? Wo findet ein solcher Bildung und Mittel als Ersatz seiner Naturansprüche an das Gemeinrecht der Erde? Ach, die Gesetzgebungen besorgen den Staat nnd machen alle Kronen glänzend, indessen ist der, so keinen Theil an der Welt hat, zum Voraus vergessen."

Für den weitern Ausbau seines Gutes fehlten Pestalozzi nach der Auflösung der Armenanstalt Geld und Menschenhände. Dasselbe verwilderte in dem Grade, dass trotz seiner großen Ausdehnung die Haushaltung oft Mangel an Brot, Kartoffeln und Gemüse hatte. Er selbst war in dieser Zeit meist so muthlos und gedrückt, dass er in Gefahr stand, sich selbst zu verlieren.

Mit schmerzlicher Theilnahme lesen wir seine klagende Resignation:

„Tausende gehen als Werk der Natur im Verderben des Sinnengenusses dahin und wollen nichts mehr. Zehntausende erliegen unter der Last der Gesellschaft, ihres Hammers, ihrer Nadel, ihrer Elle und ihrer Krone; sie wollen nichts mehr. Ich kenne einen Menschen, der mehr wollte, in ihm lag die Wonne der Unschuld und ein Glaube an die Menschen, den wenige Sterbliche kennen, sein Herz war zur Freundschaft geschaffen; Liebe war seine Natur und Treue seine innigste Neigung. — Aber er war kein Werk der Welt; er passte in keine Ecke derselben. Und die Welt, die ihn also fand, die nicht fragte, ob durch seine Schuld oder die Schuld eines andern? zerschlug ihn mit ihrem eisernen Hammer, wie die Maurer einen unbrauchbaren Stein zum Lückenfüllen mit den schlechtesten Brocken. Noch zerschlagen glaubte er an das Menschengeschlecht mehr als an sich selber, setzte sich einen Zweck vor und lernte unter blutigen Leiden für diesen Zweck, was wenige Sterbliche können. Allgemein brauchbar konnte er nicht mehr werden, und er wollte es auch nicht; aber für seinen Zweck wurde er es mehr, als irgend Einer. Er erwartete jetzt Gerechtigkeit von dem Geschlechte, das er noch immer harmlos liebte, und erhielt sie nicht!" —

„Das war das Sandkorn auf der stehenden Wage des Elends. Er ist nicht mehr; du kennst ihn nicht mehr; was von ihm übrig ist, sind zerrüttete Spuren seines zertretenen Daseins. — Er fiel. So fällt eine Frucht, wenn der Nordwind sie in ihrer Blüte verletzt und nagende Würmer ihre Eingeweide zerfressen, unreif vom Baume. Wanderer, schenk' ihr eine Thräne. Noch im

Digitized by Google

Fallen neigte sie ihr Haupt gegen den Stamm, an dessen Ästen, sie ihren Sommer durchkrankte, und lispelte dem Horchenden hörbar: Auch vergehend will ich seine Wurzeln noch stärken!“

---

## II. Elisabeth Krüsi, geb. Näf.

### 1762—1836.

In eben dieser Zeit meldete sich eine kaum 20jährige Person zum Dienst in seinem Hause in der bestimmten Absicht, dem so verlassenen Freunde der Armen helfend zur Seite zu stehen. Es war eine Tochter des Lehenmanns Rudolf Näf von Kappel und Zürich, mit Namen Elisabeth; sie stammte aus der in der Geschichte des Kappeler Krieges mit Ruhm genannten Familie Näf von Kappel, die von der Stadt Zürich zum Dank für die Tapferkeit ihrer Söhne mit dem Bürgerrecht beehrte wurde.

Ihr Streben ging zunächst dahin, den Hof wieder in Aufnahme zu bringen. Sie fand noch von anderer Seite Anerkennung und Unterstützung.

Emanuel Fröhlich von Brugg, der Vater des bekannten Dichters, erzählt in seinen „Erinnerungen an Vater Pestalozzi“: „Der Hof (Neuhof genannt) war groß genug, dass nicht nur Brot genug für die Haushaltung hätte gepflanzt, sondern noch Frucht verkauft werden können, und doch hatte die Haushaltung oft Mangel an Brot, bis diese Magd kam. Sie sorgte dafür, dass wenigstens Brot genug für die Haushaltung gepflanzt und das Land überhaupt besser bebaut und benutzt wurde, und erhob sich durch dieses verständige Walten von einer Magd zu einer Haushälterin.“ Ein Baseler Kaufmann, Felix Battier, ein „Mann voll kühner Entwürfe und großer Kraft“, lernte um diese Zeit Pestalozzi kennen, erstaunte über den Geist und das Schicksal desselben und bot ihm die Freundeshand. Er ließ das Gut untersuchen, gab Mittel zu besserm Anbau, und der Erfolg war bei dem verständigen Walten der Haushälterin Lisabeth ein günstiger. Es kam nun eine, wenn auch nicht sorgenlose, doch freundlichere Zeit.

Nicolovius, der spätere preußische Minister, welcher im Jahre 1791 Pestalozzi auf seinem Neuhof besuchte, berichtet über die „Lisabeth“ also:

„Eine Dienstmagd, die in der Familie gedient hatte, und nun den alten Brotherrn durch den Tod verlor, kam zu Pestalozzi. Sie hatte ihn schon früher gekannt, wusste sein Unglück und kam zu helfen. Pestolozzi weigerte sich, sie in sein Elend aufzunehmen; da seine Gründe ihr aber nicht galten, musste er nachgeben. Noch ein Bedenken blieb. Er hasste von jeher Wortkrämerei, sein Leiden hatte ihn noch stummer gemacht. Die fromme Magd liebte Beten und Gesang. „Ihr werdet euch an uns ärgern“, sagte er ihr, „aber bald werdet ihr es merken, dass auch unter uns Gott ist.“ Sie nahm kein Ärgernis und gab auch keines. Ein muthiges, theilnehmendes Wesen war nun in das unglückliche Haus gekommen. Sie baute mit eigenen Händen erst wenig, bald immer mehr Land zu Garten; Reinlichkeit kam in das Haus zurück und auf den ordentlichen Tisch frische Nahrung. Der kleine Garten gab Hoffnung für das größere Feld, sobald auch diesem nur die Hände geboten wurden. So

Digitized by Google

kam auch auflebendes Vertrauen unter das arme Dach. Die stille Thätigkeit dieses Weibes wurde später von Pestalozzi zum Bilde seiner Gertrud idealisirt, von der er in der Begeisterung dankbarer Bewunderung sagt: „Ich möchte so gern viel von dieser Frau reden, und weiß so wenig von ihr zu sagen, und hingegen kann ich so viel von den Schelmen reden. Ich möchte dennoch ein Bild suchen von dieser Frau, damit sie dir lebhaft vor Augen schwebe und ihr stilles Thun dir immer unvergesslich bleibe. Es ist viel, was ich sagen will, aber ich scheue mich nicht, es zu sagen: So gehet die Sonne Gottes vom Morgen bis zum Abend ihre Bahn; dein Auge bemerkt keinen ihrer Schritte, und dein Ohr hört ihren Lauf nicht. Aber bei ihrem Untergange weißest du, dass sie wieder aufsteht und fortwirkt, die Erde zu wärmen, bis ihre Früchte reif sind. Es ist viel, was ich sage, aber ich schene mich nicht es zu sagen: Dieses Bild der großen Mutter, die über der Erde schwebt, ist das Bild der Gertrud und eines jeden Weibes, das seine Wohnstube zum Heiligthume Gottes erhebt und ob Mann und Kindern den Himmel verdient."

„Ich sollte die Frau sehen, der er so viel dankte, aber sie zeigte sich nicht. Er führte mich in die Gegend des Feldes, wo sie arbeitete, und erkundigte sich bei ihr nach mancherlei, um mir Anlass zu geben, sie ins Auge zu fassen. Abends sagte mir Pestalozzi: „Ihr wisst, was sie nns ist, und versteht es. Wir haben sie an unserm Tisch. Lasst es auch heute so sein." Sie kam aber nicht und wollte nicht kommen, bis sie mir, dem Fremden, es abzuschlagen sich scheute. Ein sonderbarer Glanz demüthiger Bescheidenheit war in ihrem Wesen, falls für solche Eigenschaften der Ausdruck Glanz passet."

An Lavater schrieb Pestalozzi im December 1788 über die Lisabeth: „Die Person, deren fehlerhaften Umriss ich Ihnen zeigte, ist für ein paar Wochen in Zürich. Ich weiß, Sie fassen ein Gesicht gern ins Aug, das männliche Festigkeit in einem solchen Grade, wie ich sie noch in keinem Weib fand, mit einem gleich großen Grad sich hingebender und ganz aufopfernder Güte verbindet, in sich selbst — fast dürfte ich sagen: fast immer nnd fast ganz in dem Sinn, wie Sie das Wort in Ihren Regeln § 205 (?) nehmen — und alles um sich her humanisirt."

„Dieses Gesicht, das gewiss die innere Erhabenheit seines geprüften Charakters Ihrem Forscherauge ganz zeigt, wollte ich Ihnen zeigen und schreibe Ihnen diese Zeilen, damit ich einen Anlass habe, die Person Ihnen zuzuschicken."

„Finden Sie viel weniger als ich ahne, so bitte ich Sie um ein Wort Ihrer Wahrheit. Ich lege die Last meiner Lebenswünsche auf die Schultern der Person, die vor Ihnen steht, und ich weiß, Sie kennen den Mann kaum, der mir, wie ich bin, was ich bedarf, mehr leisten könnte."

„Können Sie, so machen Sie selbige über eine Menschlichkeits-Angelegenheit reden, und ich bin überzengt, Sie finden sie nicht unter meinem Urtheil."

Drei Wochen später: „Anch meine liebe Näf, auf die ich alles baue, stelle ich Ihnen wieder vor Augen. Ich fand es auch, dass im Schattenriss ihre Güte nicht merklich ansgedrückt ist. Gönnen Sie ihr, wenn Sie können, einige Augenblicke. Ich muss mich sehr irren, wenn Sie weniger finden als ich erfahren."

Die Tüchtigkeit und Zuverlässigkeit der Lisabeth bewährte sich auch in den schweren Prüfungen, welche die Eltern Pestalozzi in ihrem einzigen Sohne traf.

Digitized by Google

Dieser Sohn, Jakob, geb. 1770, war von Jugend auf zart, vielfach körperlichen Störungen ausgesetzt. Die geistige Begabung stieg nicht über das Mittelmaß, Energie und Ausdauer entsprachen derselben. Im Gewirr der Haushaltungssorgen fand der Knabe auch nicht die nöthige Leitung und Pflege, da die Mutter meist leidend war. Im Herbst 1782 wurde er dem Pfeffelschen Institut übergeben. Der Vater ermahnte ihn, „still, fleißig, bedächtig, reinlich, gehorsam zu sein, die Unordnungen und Unanständigkeiten der bäuerischen Sitten sich abzugewöhnen, in allen Dingen mit Anständigkeit zu handeln. Mein Kind, Du bist auf Erden mein Alles. Um Deinetwillen freut mich mein Leben; um Deinetwillen ist mir jede Arbeit leicht, um Deinetwillen habe ich mehr gelitten, als ich fast habe tragen mögen. Es steht jetzt an Dir, mich mit Freude und Wonne zu belohnen. Es wird geschehen, wenn Du mit Eifer und Fleiß Dich zu einem ordentlichen Beruf vorbereiten und zeigen wirst, dass meine Güte und die Schonung, die Du zur Zeit Deiner Jugend bei mir genossen, nicht vergeblich gewesen, sondern dass Du ein braverer Junge bist, als diejenigen werden, welche in der Jugend mehr geplagt worden."

Im Jahre 1784 kam Jakob als Lehrling in das Haus Battier in Basel, wo er bis 1788 blieb. Er befriedigte jedoch seinen Lehrherrn trotz vorherrschender Gutmüthigkeit nicht ganz. Frau Battier schrieb im Februar 1785 an dessen Mutter: „Arbeitsamkeit und Achtsamkeit fehlt Jacques. Gestern Abend kam er zu mir; ich fragte ihn: Nun, wie ist's, Jacques, sind die Herren im Comptoir mit dir zufrieden? Erst zauderte er, dann sagte er: Ich glaube ja. Bei Tisch fragte ihn mein lieber Mann: Nun, Jacques, hast du deinem Vater geschrieben? Nein. Was hast du gethan? Nichts. Ein Angestellter sagte, er thue nur herumziehen; er sei nicht mit ihm zufrieden. Mein Mann gab Jacques vor allen einen derben Verweis; nun hoffe ich, es werde fruchten. Heute schien er mir ein wenig gedemüthigt. Er soll Ihnen geschrieben haben. Er ist ganz gesund und verspricht Besserung."

Ihn zierten daneben die wertvollsten Tugenden der Jugend: die Aufrichtigkeit und Willigkeit. Das sehen wir z. B. aus einem Briefe an seinen Vater, d. d. 11. August 1786, worin er u. a. schreibt: „Letzten Montag, wie gewohnt, war ich bei Herrn Pfarrer Miville. Der sagte mir, Du seiest sehr betrübt wegen der letzten Fatalität, die ich mit Herrn Battier gehabt. Er sagte mir dabei, ich solle mich nun befleißen, meine Fehler auszubessern und alles, was ich thue, mit einer Achtsamkeit thun, dass ich mich ins „Gleis" schwinge, dass alles mit mir zufrieden sein könne. Ich solle auch nach dem Nachtessen aus einem Buche, so er mir gab, geläufig abschreiben und dann wieder 6 oder 4 Linien so schön wie möglich. Ich habe den Auftrag mit Freude und Dank angenommen, auch schon angefangen zu schreiben, auf eine Seite recht schön, auf die andere so geschwind, als ich ins Copirbuch schreibe. Ich werde es ihm künftigen Montag bringen und schauen, was er dazu sagt. Sobald die Schrift zu Ende ist, schicke ich sie Dir.

Lebe wol, ich schreibe Dir am Dienstag wieder und bin ewig Dein getreuer Sohn Jakob Pestalozzi."

1788 kehrte Jakob zu seinen Eltern zurück und beschäftigte sich im Haushalt nach seinen Kräften. Im August 1791 verheirathete er sich mit Anna Magdalena Fröhlich von Brugg. Er wurde seines Lebens nie recht froh. Rheumatisch-gichtische Leiden, mit epileptischen Anfällen verbunden,



Digitized by Google

suchten ihn bald nach seiner Verheirathung heim, wiederholten sich immer häufiger und erschöpften seinen Muth und seine Kraft völlig. In diesen schweren Tagen der Krankheit war Lisabeth neben seiner Gattin die getreueste Pflegerin. Wir lesen im Tagebuche der Mutter Pestalozzi: „Im April 1800 bekam unser Jacques wieder eine sehr schwere Krankheit. Seine Anfälle von Gicht waren so heftig, dass wir endlich sein Ende von Ermattung nahe glaubten. Einige Zeit vorher wurden ihm seine rechte Seite, Arm und Bein contract, und es bleibt wenig zu hoffen, dass dies wieder besser werde. Diese Krankheit dauerte, bis es sich zum Leben oder Tod entschied, 9 Tage. Seine Frau und Lisabeth erwiesen ihm Tag und Nacht unermüdeten Beistand und Treue. Mich ließ man von Hallweil und den Papa von Burgdorf kommen. Ach, wenn ich vor ihm sterbe und er noch diese Zeilen liest, so mögen sie doch sein Herz bewegen und ihn zur Geduld und Dankbarkeit gegen die Seinigen erwecken. Denn sein Verlangen nach Wiederherstellung machte ihn sehr ungeduldig.

Im folgenden Jahr erlag der junge Mann seinen Leiden. Das Tagebuch berichtet: 1801, den 15. August, Abends 8 Uhr, starb unser liebes einziges Kind. Im Monat Mai befiel ihn wiederum auf eine sehr betrübte Weise seine Krankheit, so dass ich von meinem lieben Hallweil wieder heimberufen wurde. Es lenkte in etlichen Wochen wiederum zur Besserung ein. Ich wurde nach Zürich zu Lisette Schulthess, Bruder Heinrichs Tochter, berufen. Ich war nur 8 Tage dort; da schrieb mir meine Sohnsfrau, dass er sehr schlecht sei und man wiederum sein Ende befürchte. Wie ich aber zurückkam, schien es wieder besser mit ihm zu werden, ausgenommen, dass man ihn seit dieser Zeit auf den Armen hintragen musste, wann er außer dem Bett sein konnte und wünschte. Das that die getreue Lisabeth mit einer Schonung und Geduld, die ihr Gott vergelten wolle, wie auch seiner treuen Gattin. Diese zwei Personen liebte er und sie ihn, dass er keinen Augenblick froh und ruhig sein konnte, wenn sie sich nur eine kleine Zeit von ihm entfernten.

„Endlich erschwachte die Natur so nach und nach, seine Zufälle kamen auf eine unterscheidendere Art als sie bis dahin erschienen. Die Zunge war getroffen und das Gedächtnis geschwächt, so dass er bei vieler Zeit nur einzelne Worte aussprechen konnte und nur wenig redete. Sein Leben war kein Leben mehr. Aber dennoch hatten wir Hoffnung, dass es noch keine Änderung gebe, sondern er uns noch eine Zeitlang vom lieben Gott geschenkt bleiben werde. Endlich gefiel es Gott, durch einen sanften Tod ihn zu sich zu nehmen. Er fing an, viel gelassener zu werden, verfiel in eine Art von sanftem Schlummer, in dem seine Lebensgeister nach und nach abnahmen, so dass er nicht mehr ganz aus diesem Schlummer erwachte, bis er ganz und für ewig entschlief. — Friede, sanfter Friede Gottes sei in seiner Gruft. — Gottes Erbarmen über ihn und seinen entflohenen Geist. Er wolle dir, treues, liebes Kind, einen schönen reichen Ersatz für deine überstandenen Leiden schenken. Erbarme, erbarme dich unser aller und gib uns Kraft im Leiden, das uns noch bevorsteht, und Demuth im Glück, dass wir dein Reich und deine Seligkeit allem andern vorziehen. — Ein großes Werk, das des lieben seligen Vater mit Erziehung junger Leute in Burgdorf angefangen, hinderte diesen guten, lieben Gatten ihn noch zu sehen. Auch mir war es nicht vergönnt, ihm bei seinem Ende nahe zu sein. Ich begab mich, da ich mich sicher

Digitized by Google

glaubte, wieder nach Hallweil und durch Versehen eines Briefes kam ich zu spät, seinem Ende beizuwohnen. Aber Gott vergönnte mir noch die unaussprechliche Freude, ihn todt auf seinem Lager in seiner Engelsgestalt zu sehen. Seine Miene und sein Mund waren Beweise der Güte seines Gottes, dass er ihn zum Engel in seinem Himmel aufgenommen hat. Anbetung und Dank sei ihm in Ewigkeit!"

Bald nach dem Tode dieses schwer geprüften jungen Mannes ging Lisabeth zu Vater Pestalozzi nach Burgdorf, um diesem in der Leitung seines anwachsenden Hauswesens behilflich zu sein. Sie hatte Marianne, das älteste Kind Jakob Pestalozzi's, geb. 1795, bei sich. Dieses fing bald an zu kränkeln und begehrte im Frühjahr 1802 nach Neuhof zurück, wo es Ende April starb. Im Tagebuch der Großmutter Pestalozzi findet sich darüber folgende Aufzeichnung: „Den 28. April 1802 starb unser liebes Marianne, im siebenten Jahr seines Alters. Es war ein schönes, hoffnungsvolles Kind, das uns viel Freude gewährte. Seine Krankheit bestand in einer Art Auszehrung; es kränkelte fast ein Jahr. Ach, innert Jahresfrist musste es seinem lieben Vater nachfolgen. Es ist merkwürdig, dass es hier in diesem Büchlein gerade die erste Person aus unserm Hause ist, die ihm nachfolgt. Es war verpflegt von unserer treuen Lisabeth gleich seinem Vater selig bis an sein Ende. Acht Tage vor seinem Tode begehrte es noch von Burgdorf, da es seit einem Jahr war, heim in den Neuhof."

Um diese Zeit verheirathete sich Elisabetha Näf mit Matthias Krüsi von Gais, dem Bruder des bekannten ältesten Gehilfen Pestalozzi's. Dieses Ereignis erwähnt Frau Pestalozzi mit folgenden Worten:

Unsere liebe Lisabeth verheirathete sich mit Matthias Krüsi von Gais aus dem Appenzellerland. Beide bleiben bei uns. Gott gebe, dass diese Heirat glücklich und gesegnet sei, denn Lisabeth hat durch ihre Treue gegen uns Segen verdient".*)

Lisabeth und ihr Mann besorgten nun die Ökonomie auf dem Neuhof. Mutter Pestalozzi und ihr Enkel Gottlieb, geb. 1797, der einzige Sohn des verstorbenen Jakob, blieben bis November ebenfalls da, während die junge Witwe Pestalozzi nach Burgdorf ging, um den dortigen Haushalt zu leiten.

Am 25. November 1802 siedelte Mutter Pestalozzi mit ihrem Enkel auch nach Burgdorf über. Im Frühjahr 1803 wurde sie von schwerer Krankheit befallen und glaubte sich dem Tode nahe. In ihren herzlichen Abschiedsworten an die Ihrigen vergisst sie auch die Lisabeth nicht: „Ich gedenke hier mit Dank und Liebe unserer getreuen lieben Lisabeth. Segen folge dir auf allen deinen Wegen. Dass meine Lieben deiner Treue gedenken werden, dessen bist du versichert."

Lisabeth blieb auf dem Neuhof bis im Sommer 1804, da Pestalozzi mit Buß und Barraud wieder eine kleine Anstalt in Iferten eröffnete.

---

*) Aus dieser Ehe stammte ein einziges Kind, ein Knabe, geb. den 3. März 1803. Er war und blieb ein Sorgenkind. Er erwachte nie zu bewusstem geistigen Leben; war und blieb blödsinnig. Näheres folgt weiter unten.



Digitized by Google

Dieser stund sie nun als Haushälterin, ja als Hausmutter vor und löste ihre Aufgabe vortrefflich. „Die Gertrud, berichtet Muralt im December 1804 in seinem Tagebuch, soll ganz außerordentlich sein.“

Im Frühjahr 1805 war Lisabeth auf Besuch im Neuhof. Sie erkrankte daselbst. Die Nachricht davon erregte in Pestalozzi sogleich große Besorgnis. „Das Unwolsein der Lisabeth“, schrieb er an seine Sohnsfrau „hat mich so erschreckt. Ich kann durchaus nichts denken, nichts thun, bis ich weiß, dass es ihr wieder besser geht. Ach, dass du heute nicht wieder schriebest! Es kamen heute, Samstag, wie gestern am Freitag Briefe aus dem Aargau; jetzt muss ich bis am Dienstag warten, ehe ich etwas vernehme, das ist lang. Wenn ich könnte, ich liefe zu Euch hinunter, aber ich kann nicht; ich bin mehr als angebunden. Schreibe mir doch eilend und alle Posttage, wie es um die gute Lisbeth steht. Ich wüsste nicht, wo mein schwaches Herz und mein alter Kopf Trost finden sollte, wenn sie stürbe“!

Eine Woche später: „Es macht mir unaussprechlich bang, dass das Kopfweh der Lisabeth so bedeutend scheint. Ich bitte dich um Gottes willen, schreib mir die Wahrheit umständlich. Versäume doch keinen Posttag mir zu berichten, wie es mit ihr steht. Ich kann nicht abkommen und kann mich fast nicht abhalten, hinunter zu laufen, zu sehen, wie es auch ist; doch ist es nicht möglich. Bitte sie doch, dass sie alles thue, sich zu retten. Alles geht ordentlich. Wenn nur Lisabeth lebt, das andere wird gewiss gehen.“

Sie erholte sich bald, gewann wieder ihre frühere Gesundheit und Kraft. Wie freute sich Pestalozzi. Er lud sie zur Rückkehr ein: „Liebe Lisabeth, ich hoffe, du seiest in der „Steingrube“ (Haus in Zürich, wo sie auf Besuch war) so gesund worden, dass du es bald wieder bei Haus und Hof erleiden magst. Du musst kommen! Mein großes Haus kann nicht mehr ohne dich sein! Wenn die Landjäger in der Kutsche fahren würden, so würde ich dich durch sie abholen lassen. Da das aber nicht ist, so muss ich, denk ich, selbst kommen, dich zu holen.“

In dem „Bericht an die Eltern und das Publicum über den gegenwärtigen Zustand und die Einrichtung der Pestalozzischen Anstalt in Iferten“ (1808) nennt Pestalozzi Lisabeth eine „practisch ausgezeichnet kraftvolle, durch Erfahrungen erprobte und zuverlässige Person, die schon bei 30 Jahren als Hausfreundin in meinem Dienste steht“. Und zu Ramsauer äußerte er sich einige Jahre später: „Im Grabe würde ich mich umdrehen und im Himmel nicht selig sein können, wüsste ich nicht, dass sie nach meinem Tode mehr geehrt würde als ich selber; denn ohne sie würde ich lange nicht mehr leben, und du, Ramsauer, wärest auch nicht, was du bist.“

In Iferten lebte Lisabeth eine lange Reihe von Jahren mit alt bewährter Treue, Kraft und Einsicht Pestalozzi und seiner Anstalt als Haushälterin, machte auch vielfach den Zahlmeister und war von allen Hausgenossen nach ihrer Bedeutung anerkannt und geschätzt. Als das Institut vom Jahr 1812 an infolge von Umständen, die hier nicht weiter erörtert werden können, in schwere ökonomische Bedrängnis gerieth, wurde unter Mithilfe des Magistrates von Iferten eine ökonomische Commission zur Regulirung dieser Verhältnisse und zur Fortführung der Verwaltung niedergesetzt. Dadurch wurde die Stellung der Lisabeth zum Leidwesen Pestalozzis eine

Digitized by Google

weniger befriedigende und bedeutsame. In etwelcher Missstimmung ging sie 1814 für einige Zeit auf den Neuhof. Da auch die Verwaltungscommission zu einem befriedigenden Ziele nicht gelangte, riefen Pestalozzi und Niederer Joseph Schmid in die Anstalt zurück. Mit Joseph Schmid kam auch Lisabeth nach Iferten zurück und nahm die alte Stellung wieder ein. Bald darauf — 12. December 1815 — starb Mutter Pestalozzi. In ihrem Testamente, d. d. 1. Juni 1814, gedachte sie der Lisabeth also:

„In Betrachtung, dass unsere getreue liebe Witwe Elisabetha Krüsi (ihr Mann starb 1812), geb. Näf von Kappel, während ihres 30jährigen Aufenthaltes bei uns durch ihre ausgezeichnete unaussprechliche Treue Aufopferung und Anhängigkeit meinen Dank und meine Liebe sich erworben, so ist mein bestimmter Wille, dass derselben nach meinem Absterben die fl 250; sage: Gulden zweihundertundfünfzig (= frs. 583), welche sie von seiten ihrer Eltern ererbt und meinem Gatten 1806 angeliehen, insofern er nicht im Falle wäre, ihr dieselben bis dahin abzubezahlen, ihr aus meiner Vermögensverlassenschaft vergütet und bezahlt werden sollen; ferner, dass diese Getreue in ihrem Alter, das jetzo schon mit Beschwerlichkeiten sich ankündigt, das sie außer Stand setzen könnte, sich zu verpflegen, ihr durch unsern lieben Enkel Gottlieb, den ich feierlich dazu offordere, aller nur immer mögliche Rath und thätliche Hilfe zuteil werde, wo es nöthig ist, zumalen er sie als seine mütterliche Freundin wie bis dahin immer lieben und schätzen wird, nicht weniger als ihren lieben Sohn, Jakob Krüsi, der sowol wegen seiner schwachen Geistesfähigkeiten als auch aus Mangel am Sprechen außer Stand gesetzt ist, sich selbst zu versorgen, anbei ihr jährlich bis zu ihrem Ableben aus meinem Hinterlassenen von ihme Gottlieb Pestalozzi fl. 30.—, sage: Gulden dreißig (frs 70.—) als eine Erstattung, die nur gering für das Unaussprechliche, so sie in unserm Hause geleistet, ausbezahlt werden solle. Auch über ein Capitälchen, so in Zürich auf ihres Mannes selg. Namen, Krüsi von Gais, gestellt, solle sie, die Mutter, jederzeit freie Macht haben, selbiges zu erheben".

„Infolge dieser meiner Willensmeinung sind Herr Rathsherr Vogel als Curator meines Enkels und Herr Schirmschreiber Paur als Curator meines Vermögens hiemit bevollmächtigt und beauftragt worden:

Eigenhändig geschrieben und unterschrieben zur Anhänge meines Testaments.

Zürich, den 1. Brachmonat 1814.

Anna Pestalozzi-Schulthess.

Bald nach dem Tode der Mutter Pestalozzi geriethen die Lehrer der Anstalt in heftige öffentliche Fehde, mehr veranlasst als erst verursacht durch Joseph Schmid's energisches, wol auch einseitiges und rücksichtsloses Einschreiten gegen bequemes Gehenlassen und gegen Willkür und Belieben. Niederer und Krüsi trennten sich, zum Theil in Unfrieden, von Pestalozzi und der Anstalt. In dem hässlichen, den Menschenfreund so kränkenden Streit zwischen den genannten frühern Gehilfen Pestalozzi's und Joseph Schmid hielt Lisabeth einige Jahre fest zu letzterem und eiferte bisweilen mit Heftigkeit gegen dessen Widersacher. Das entnehmen wir einem Briefe,

Digitized by Google

den sie am 15. August 1818 an Frau Neithardt geb. Krüsi (Schwester ihres verstorbenen Mannes) richtete.

Diese ihre Schwägerin Anna und ihr Mann hatten eben Iferten infolge Zerwürfnisses mit Schmid verlassen und vorderhand bei Weilemann, Vorsteher einer Erziehungsanstalt in Embrach, Kant. Zürich, sich einquartirt. Der Brief lautet:

Liebe Frau Schwester!

Es freut mich, dass Ihr bei Eurem guten Freund und seiner Frau eine so gute Aufnahme gefunden habt. Ich bin einer größeren Sorgfalt sicher, als Ihr bei uns genossen habt. Freilich glaube ich doch wenigstens auch manches an Euch und für Euch gethan zu haben; aber es half nichts, denn Euer Stolz und Euere Leidenschaft hat Eure Vernunft blind und todt gemacht.

Mit jenem Briefe habe ich eigentlich meinen Zweck nicht erreicht. Ich glaubte, trotz noch so vielen Erfahrungen, die ich von Euch hatte, dennoch nicht, dass Ihr so blind und gefühllos für Euch selber wäret, und erwartete eine sanftere Saite in Eurem Lied, das Ihr anstimmtet.

Damals konnte ich nicht — aber jetzt kann ich Euch das wahre Verhältnis mit dem benannten Briefe mittheilen: Als ich Herrn Schmid sagte, was Herr Weilemann Euch (nach Iferten) geschrieben, erwiderte er ganz ruhig: Ich werde Herrn Weilemann vorläufig schreiben und ihn warnen solche Sachen an Frau Neidhardt zu schreiben. Ich war innerlich auf das äußerste aufgebracht über Euer Benehmen und über das, was Herr Weilemann Euch geschrieben, und als Herr Schmid in die Klasse ging, ging ich in seine Stube und sah den Brief an Herrn Weilemann auf dem Tisch. Da dachte ich: Nun gut, jetzt will ich ihr (der Schwägerin) meine Meinung einmal schriftlich sagen. Ich glaubte, es werde Euren blinden Stolz zur sehenden Vernunft bringen und ihr werdet einen sanfteren Ton anstimmen. Aber wie betrog ich mich auch da. Denn ungefähr nach einer Stunde kamet Ihr und erklärtet mir, Ihr wollet fort, in einem solchen Hause und bei solchen Leuten wollet Ihr nicht mehr sein. Ich nahm es noch nicht für ernst auf, überließ Euch Euch selbst und ging. Nach dem Essen erklärtet Ihr mir wieder das gleiche und dass ihr in 3 oder 4 Tagen gehen wolltet. Ihr wolltet Herrn Weilemanns Brief Herrn Krüsi zeigen, damit er sehe, warum Ihr fortgehet. Ich ließ Euch gehen. Nach dieser Erklärung fand Herr Schmid nicht mehr nöthig, Herrn Weilemann zu warnen.

Herr Schmid hatte Herrn Weilemann gern, und er würde gewiss alles thun, in hieher zu bringen. Er fand aber seine Ansicht und seine Bedürfnisse, die er ihn Hinsicht seiner Frau äußerte, zu übertrieben. Er sieht gern, wenn gewisse Lehrer Frauen haben, wenn aber diese Lehrer eine Frau als die erste Grundlage einer bessern Erziehung darstellen wollen und glauben, es sei ohne ein häusliches Verhältnis mit einer Frau keine Erziehung möglich, und nicht einmal einsehen, dass in vielen Beziehungen eine Frau mit Kindern für Personen, die nicht überaus großes Vermögen haben, auch sehr hinderlich sind.

Schmid hat gern mit ruhigen Männern zu thun, die die Welt nach allen Seiten ansehen. Mehrere Male äußerte er: Es ist schade, dass Weilemann so in ein beschränktes Horn hineinbläst. Er hätte einige Kräfte für Größeres

Digitized by Google

gehabt. Bei seinem angelegten Plan, seiner Gemüthsstimmung und Einseitigkeit werde es am Ende immer besser sein, wenn man ihn in einem solchen häuslichen Kreise, wo er alles dieses finde, lasse. Es brauche eine eigene Natur, um in größern Kreisen, wo man auf alles Häusliche mehr oder weniger zu verzichten hat, glücklich zu sein und ein anderes häusliches Leben darzustellen. Herr Schmid glaubt, es gebe auch ein häusliches Leben ohne Frau, und dieses habe Pestalozzi und mancher andere mehr als hinlänglich bewiesen. Wer selbst nichts opfern kann, was er auch gern hat, ist nicht besonders fähig, für die höhern Bedürfnisse des Volkes und der Menschheit zu wirken.

Ich will aber von diesem aufhören, sonst würdet Ihr sagen: Ei, ei, Frau Krüsi will noch eine Gelehrte werden. —

Aber doch muss ich noch einmal anfangen. Herr Weilemann hat Euch geschrieben, Herr Schmid kenne kein häusliches Leben und Ihr habt es als wahr behauptet.

Wer hat denn Herrn Pestalozzi wieder in ein häusliches Leben eingesetzt? Wer hat seiner seligen Frau noch ein ruhiges Sterbebett bereitet? Wer beweinte sie redlich und mit dem Wunsch: möchte sie Gott noch ein paar Jahre erhalten, bei ihrem Hinscheiden und bei der Rede, die Herr Schmid an die Kinder und alle Umstehenden richtete, als sie auf dem Ruhebett lag? —

Wer sah schon die tausend Dolche, die auf das schwache Herz des alten, schwachen Herrn Pestalozzi hinzielten? Wer stund für ihn da wie ein Schild, wenn alle diese Dolche auf ihn geworfen wurden? Wer litt und trug alle die Schmähungen und Lästerworte, wenn ihr böser Wille nicht konnte vollbracht werden? Wer suchte ihm wieder ein häusliches Leben zu verschaffen im Kreise der Seinen? Wer wünschte seinen Enkel in seine Arme und an seine Seite zurück? Wer suchte ihm seine Lebenszwecke und -Wünsche zu erreichen? Wer opferte sich mit Gut und Blut ihm auf, nicht nur seine Zwecke zu erreichen, sondern noch erfüllt zu sehen. Wer würde, wenn unsere selige Frau Custer noch lebte, versuchen, ihr ihr häusliches Leben wieder zu geben? Wer gab mir mit meinem unglücklichen Kinde mein häusliches und glückliches Leben? Wer hielt alle Stürme für mich auf? Wer liebt den Enkel Pestalozzis, wie wenn er sein eigner Sohn wäre? Ach, vieles könnte ich noch sagen. Und nun: Wer war es, der dies that?

War es öpen (etwa) Herr Niederer oder Herr Krüsi oder Näf oder Nabholz oder Marx oder Schneider oder Stern oder Leuzinger oder Catt oder Heldenmeier oder Lauz oder Fellenberg oder — ich könnte noch viel sagen. Oder glaubt Ihr öpen, Herr Weilemann habe es gethan? Ja, er zeigte es in seinem letzten Briefe. Oder habt Ihr es etwa gethan? Ja, Ihr zeigtet es auch!

Nun, wer hat es denn gethan? War es nicht Herr Schmid, den Euer Weilemann so charakterisirt, von dem er so verächtlich schrieb, ohne zu denken?

Es that mir weh, auch von Herrn Weilemann dies zu hören, denn gewiss hatte Herr Schmid große Achtung für ihn und Zutrauen zu ihm. Aber er hatte sich sehr betrogen an ihm, wie auch ich, denn ich schätzte und

Digitized by Google

liebte ihn, wenn er schon roth war. Warum sollte ich nicht? Mein seliger Mann war ja auch roth. — Jetzt läutet es 3 Uhr; die Post will gehen.

Lebet wol.

Immer die gleiche

Lisabeth.

Den 15. August 1818.

N. Sch. Herr Schmid weiß nicht, dass ich Euch etwas schreibe.

---

Das gute Einvernehmen mit Schmid dauerte jedoch nicht mehr lange. Dieser ließ seine zwei Schwestern kommen und Lisabeth wurde bei Seite gestellt. „Die alte Freundin und Vertraute Pestalozzis, Frau Krüsi", erzählt Jerem. Meyer, „die Mutter der Kranken, die Pflegerin der Armen, deren sich alle frühern Zöglinge mit Liebe erinnern, wurde von ihrem Posten entfernt", oder, wie Ramsauer sich ausdrückt, „verstoßen". Im Bewusstsein dessen, was sie war, was sie über 3 Dezennien geleistet hatte und noch leistete, bei der großen Selbstständigkeit ihres Charakters und bei ihrer Heftigkeit gegenüber notorischem Unrecht, nahm Lisabeth ihre Beseitigung nicht mit Gleichmuth auf. Es kam zu scharfen Collisionen, aber Schmid blieb Meister. Dass und warum Pestalozzi seine alte Freundin nicht schützte, nicht halten und schützen konnte, so sehr er bei dieser Wendung der Dinge leiden mochte, ergibt sich aus dem, was ruhige und unbefangene Zeugen, wie Ramsauer und Krüsi, über sein Verhältnis zu Schmid berichten: Pestalozzi habe unter dem schlimmen, ökonomischen Zustand des Instituts sehr gelitten. Keiner seiner Lehrer habe etwas vom Haushaltungswesen verstanden, keinem seien Geldangelegenheiten wichtig genug vorgekommen. Schmid habe nach seiner Rückkehr diese Seite der Leitung übernommen, die Sache, das „Geldsammeln" habe er vortrefflich verstanden, verstanden alte Schulden von Zöglingen und andere einzutreiben, einen äußerst vortheilhaften Contract mit v. Cotta über die Gesammtausgabe der Pestalozzischen Werke abzuschließen und dadurch Pestalozzis so unbedingtes Vertrauen erworben, dass er nach Willkür habe schalten und walten können. In der innern Organisation der Anstalt habe er sich gewisse Staatseinrichtungen zum Vorbild genommen, wo das Spionenwesen zur Handhabung strenger Polizei durchgreifend gehandhabt werde, wo die untergeordneten Angestellten als willenlose Werkzeuge die Befehle der höhern Beamten zu vollziehen hätten, ohne ihrer Individualität den mindesten Spielraum zu gestatten. In diese Maschine hinein hätte irgend welche Selbstständigkeit nicht gepasst. „Pestalozzi sah in diesem Manne mit einem gewissen Stolz einen Zögling der Methode und weidete sich an dessen aufstrebender Kraft, durch welche er die Abnahme der seinigen zu ersetzen wähnte und an dessen unermüdeter Thätigkeit, ohne die böse Richtung zu ahnen, welche jene Kraft und diese Thätigkeit bereits genommen hatten und der sie, einmal in Lauf gesetzt, unaufhaltsam zu folgen gezwungen waren. Roheit machte sich als Kraft, Frechheit als Muth, Willkür als Freiheit, Hinterlist als Klugheit, Argwohn als Vorsicht, Verfänglichkeit als Gewandtheit, Spionage als Wachsamkeit, Vernichtung aller Individualität als Regierungskunst geltend. Die Selbstsucht gewann die Oberhand.

Digitized by Google

Dieselbe erscheint aber nie in ihrer wahren Gestalt, weil sie, als solche sich darstellend, jedem Redlichen Abscheu einflößen müsste; sondern sie hüllt sich in das Gewand irgend einer Tugend, um vorerst Duldung, im günstigen Augenblick dann die angestrebte Geltung zu erlangen. Dieses Unkraut ist am gefährlichsten, wo es um irgend etwas Gutes, Wertvolles, Edles sich rankt und mit demselben aufwachsend ihm zum Schmuck zu dienen scheint. Das Unglück des Hauses war, dass der zwar immer gleich gutmüthige, aber an Alter fortschreitende, an Kräften abnehmende Vater jene Verkleidung und Verkappung nicht zu erkennen vermochte, daher er auch die Warnung zur Wachsamkeit für übertriebene Ängstlichkeit und ungerechtes Misstrauen hielt und selber misstrauisch wurde gegen diejenigen, die ihn auf die Gefahren aufmerksam machten, welche von dieser Seite seinem Werke drohten. Von da an wich der Friede aus seinem Hause, und der wachsenden Selbstsucht war nicht nur ein weiterer Spielraum, sondern auch Schutz gegen jeden Widerstand gesichert."

(Fortsetzung folgt.)

Digitized by Google

# Bremer Tage.

Ein Jubel-Bericht von Dr. *Paul Schramm-München.*

## Prolog.

Stürmisch und wechselvoll ist die Vergangenheit der Allgemeinen Deutschen Lehrerversammlung. Ein Kind des völkergeschichtlichen Jahres 48, war sie schon in zarter Jugend Gegenstand vielfacher Verfolgung; in ihren Annalen finden wir eine peinliche Geschichte von Misstrauen und Abneigung und Verhinderungsmaßregeln. Die Regierungen träumten in den fünfziger Jahren schwere Träume: harmlose Kleinigkeiten wurden als straffällig verfolgt, und ein Häuflein deutscher Lehrer vermochte den Schlaf der Gewalthaber zu beunruhigen. Es war eine arme, dürre Zeit. Was ein „canailleuses" Jahr revolutionirt hatte, durfte die Reaction nicht sanctioniren und legalisiren. Schnell also ward das Eindämmungswerk begonnen und fortgeführt. Der junge Lehrerbund musste die „bedenkliche" Vereinsform cassiren und sich für die harmlosere der „Wanderversammlungen" entschließen. Aber selbst diese Wanderversammlungen hatten sich durch allerlei Noth und Trübsal zu schlagen, und in manchem Jahre wurde es ihnen schwer, ein Asyl zu finden für Verständigung und Einigung.

Wenn gleichwol die Allgemeine Deutsche Lehrerversammlung in einem Zeitraume von über drei Decennien nur dreimal sistirt werden mußte, wenn sie schließlich sogar in Berlin, aus dem sie 18 Jahre lang verbannt gewesen, ihren festlichen Einzug halten durfte, so dankt sie das vor allem dem Idealismus, der Ausdauer und Energie jener charaktervollen Männer, die dem Kinde zu Pathen standen, die dessen Initiatoren, Förderer und Wegweiser waren, zum Theil es noch sind. Muss ich Namen nennen? Sie alle sind ja bekannt, die unerschrockenen Ritter von der Tafelrunde, mit denen sich die ersten freien Flügelschläge des pädagogischen Wortes regen und verbinden, mit denen sich die starken Säulen des pädagogischen Jungdeutschlands aufbauen.

Man hat eifrig versucht, den Ruf der Allgemeinen Deutschen Lehrerversammlung zu verunglimpfen. Es ist nicht gelungen. Im Gegentheil: die Allgem. Deutsche Lehrerversammlung darf sich mit einigem Stolze sagen, dass sie ununterbrochen ein tiefes Interesse auf große Entfernungen hin zu erwecken vermocht, und dass ihr Name einen lauten Mahnruf bedeutet für die pädagogische Thätigkeit in Deutschland. Mitten in den hochgehenden Wogen der politischen Reaction war sie durch mehr als ein Jahrzehnt hindurch die einzige Zufluchtsstätte der deutschen Pädagogik, der einzige Ort, wo das gepresste

Digitized by Google

Lehrerherz, ermuthigt durch Gesinnungsgenossen aus allen Gauen des Vaterlandes, seine Bedrängnisse, seine Wünsche aussprechen konnte. Unberührt von der kläglichen Zerrissenheit Deutschlands vereinigte sie die Vertreter aller vaterländischen Schulen und repräsentirte wenigstens eine deutsche Pädagogik.

So ist denn die Allgemeine Deutsche Lehrerversammlung das Wahrzeichen der deutschen Pädagogik geworden; und wie die Lakedämonier mit dem Bilde des Polydoros siegelten, des großen und glücklichen Königs, in dessen Sinne sie ihr Gemeinwesen weiter zu führen wünschten, so werden sich um jenes Wahrzeichen allezeit die Männer sammeln, welche mit dem Rüstzeuge des Geistes die pädagogische Ehre zu vertreten haben.

Der 25. Allgemeinen Deutschen Lehrerversammlung ward in Bremen eine gastliche Stätte bereitet. An 1500 Lehrer aus allen Gauen des weiten deutschen Vaterlandes waren während der Pfingsten nach der alten, freien Hansestadt gekommen, um dort das Fest des heiligen Geistes in ihrer Weise zu feiern. Überrascht betrat der Fremde die Straßen Bremens. Fast sämmtliche Gebäude waren festlich geschmückt, ja selbst die Kirche schien sich mit den Lehrerversammlungen ausgesöhnt zu haben: von den Thürmen wehten mächtige Fahnen grüßend und einladend hernieder. In gehobener Stimmung eilte man jenem Orte zu, wo man mit Heine singen durfte:

„Wol dem Manne, der den Hafen erreicht hat
. . . . . Und jetzo warm und ruhig sitzet
Im guten Rathskeller in Bremen."

## Die Vorversammlung.

Dieselbe wurde Pfingstmontag, den 14. Mai, zwischen 8 und 10 Uhr abends, in dem Kaisersaal des Künstlerhauses abgehalten, um eine Einigung betreffs der Wahl des Präsidiums für die drei Hauptversammlungstage zu erzielen und um diejenigen Vorträge provisorisch zu bestimmen, welche am ersten Haupttage gehört werden sollten. Die Vorversammlung war von etwa 800 Personen besucht, und schon sie zeigte, dass die Allgemeinen Deutschen Lehrerversammlungen weder an Farbe noch an Interesse verloren haben. Unter den Anwesenden bemerkten wir u. a. Dr. Wich. Lange-Hamburg, Dr. Meier-Lübeck, Seminardirector Dr. Credner-Bremen, Seminarlehrer Keferstein-Hamburg, Rector Dr. Specht-Carlsruhe, Oberlehrer Pfeiffer-Fürth, Schuldirector Dr. Bartels-Gera, Schulvorsteher Dr. Brüllow-Berlin, Professor Bopp-Stuttgart. Allgemein vermisst wurde Schulrat Th. Hoffmann-Hamburg, der vieljährige Präsident der Allgemeinen Deutschen Lehrerversammlungen. In Carlsruhe haben wir den verehrten Mann noch frisch und rüstig gesehen in Rede und Haltung. Jetzt aber hat Krankheit seine Kraft gebrochen. Er durfte nicht wagen, die verhältnismäßig kurze Reise von Hamburg nach Bremen zu unternehmen, und zum erstenmal seit langen Jahren musste man sich mit dem Gedanken vertraut machen, dass statt des kleinen, blonden, etwas zugeknöpften Männchens ein anderer die Versammlung leiten würde. Oberlehrer Mörle-Gera, der gegenwärtige Procuraträger der Allgem. Deutschen Lehrerversammlungen eröffnete die Vorversammlung, worauf Real-

Digitized by Google

schul-Director Debbe-Bremen die Theilnehmer im Namen der Bremer Bürger- und Lehrerschaft mit folgender Ansprache begrüßte: Meine hochgeehrten Herren! Als von Carlsruhe aus die Nachricht nach Bremen kam, dass die 25. Allgem. Deutsche Lehrerversammlung hier tagen werde, wurde dieselbe von der bremischen Lehrerschaft mit Freuden begrüßt. Diese hat es wol verstanden, was es heißt, eine solche Versammlung aufzunehmen; sie war besorgt, ob es möglich sein werde, diese 25. Versammlung als eine Jubelversammlung ihrer Bedeutung entsprechend zu empfangen. Ich kann Ihnen nun aber die Versicherung geben, dass wir bei unseren Vorbereitungen in unserer Vaterstadt nirgends vergeblich angeklopft, sondern überall ein bereitwilliges Entgegenkommen gefunden haben. Hieraus darf ich die Berechtigung ableiten, Sie im Namen der hiesigen Bürger und Lehrer herzlich willkommen zu heißen.

Oberlehrer Mörle begrüßte hierauf die Versammlung im Namen des Ausschusses. 35 Jahre sind dahingegangen, seitdem die Allgemeine Deutsche Lehrerversammlung sich aus schwachen Anfängen zu einem stattlichen Baum entwickelt hat, unter dessen Ästen die deutsche Lehrerwelt aus Nord und Süd, aus Ost und West sich schart. Viele von denen, die den Baum gepflanzt und gepflegt, sind heimgegangen. Wir rufen ihnen nach: Selig sind die Todten! Ihre Werke folgen ihnen nach. Allen denen, die noch thätig sind, den Baum gesund und frisch zu erhalten, sei unser Dank gebracht. Möge einst die 50. Allgem. Deutsche Lehrerversammlung unsere berechtigten Wünsche und Forderungen erfüllt sehen! Die gegenwärtige Lage ist leider nicht derart, weitgehende Hoffnungen hegen zu dürfen. Doch wie ein Frost in der Frühlingsnacht wol Blüten vernichtet, die Natur aber dennoch neues Leben schafft; wie der Sturm wol Blüten und Früchte knickt, der Himmel aber dennoch Gedeihen gibt: so werden auch Licht- und Frühlingstage wieder aufgehen in den deutschen Lehrerherzen. Halten wir nur alle fest an unseren idealen Bestrebungen!

Nun wurde in den geschäftlichen Theil der Tagesordnung eingetreten. Ohne Widerspruch genehmigte die Vorversammlung den Vorschlag des Ausschusses, dass morgen der Hauptversammlung Realschuldirector Debbe-Bremen als erster, Seminarlehrer Halben-Hamburg als zweiter und Oberlehrer Mörle-Gera als dritter Vorsitzender zur Wahl empfohlen werden sollen. Die Auswahl der Vorträge für die drei Haupttage war nicht ganz leicht, denn es standen nicht weniger als 18 Themata zur Verfügung, darunter solche, welche gerade in unserer Zeit ein nicht nur speciell fachliches, sondern ein allgemein gesellschaftliches Interesse in Anspruch nehmen. Von vielen Seiten wurde laut gewünscht, dass Dr. Dittes am ersten Tage spreche. Nach einer aufklärenden Bemerkung Mörle's, dass Dr. Dittes noch nicht anwesend und vor Mittwoch auch nicht zu erwarten sei, entschied sich die Vorversammlung zunächst für Dr. Wich. Lange-Hamburg und Seminardirector Dr. Credner-Bremen.

## Erster Tag.

Die Hauptversammlungen wurden in dem schön decorirten großen Concertsaale des Künstlervereins abgehalten. Beim Eintritt in den Saal traf das Auge sofort auf das wolgetroffene lorbeerumkränzte Bild Th. Hoffmanns.

Digitized by Google

Pfingstdienstag, den 15. Mai, wogte und brauste es schon lange vor 9 Uhr morgens in den weiten Räumen des Concertsaales: es mochten an 2000 Personen sein, die sich da ein pädagogisches Rendez-vous gaben. Das ist gewiss eine stattliche Armee, die in einem constitutionellen Reiche wol wagen darf, ihre Wünsche und Beschlüsse der öffentlichen Meinung zu übergeben. Kurz nach 9 Uhr wurde die Versammlung mit Absingen eines geistlichen Liedes eröffnet. Ein geistliches liebliches Lied muss ja immer erklingen, wo zwei oder drei deutsche Lehrer versammelt sind. Die Wahl des Präsidiums erfolgte nach den Vorschlägen der Vorversammlung. Debbe-Bremen übernahm den Vorsitz und erteilte zunächst dem Bürgermeister Dr. Gildenmeister das Wort, der die Versammlung im Namen der Regierung des Bremer Freistaates begrüßte. In längerer Ansprache führte er aus, dass die Lehrerschaft von den Staatsregierungen im allgemeinen zweierlei wünsche: erstens ein aufmerksames Interesse, zweitens möglichste Freiheit. Wie kaum eine andere Thätigkeit, wurzle das Schul- und Erziehungswesen in der persönlichen Thätigkeit des Einzelnen. Der Staat könne der Schule nicht entbehren, er müsse sie also in seinen Dienst stellen und demgemäß organisiren. Die Allgemeinen Deutschen Lehrerversammlungen seien vorzugsweise solchen Betrachtungen gewidmet, welche sich auf die Förderung der Pädagogik bezögen und zwar wie dieselbe sich gestalte unabhängig von jedem Zwange. Im Interesse des Staates aber liege es, solche Bestrebungen zu fördern, da er ja seinerseits die Früchte davon zu erwarten habe. Diese Früchte aber gedeihen nur in der Freiheit. Der kleine Staat Bremen biete in dieser Beziehung ein glänzendes Beispiel. Die alte Weserstadt werde es gewiss an herzlicher Theilnahme für ihre Gäste nicht fehlen lassen. Bremen sei weder ein politisches, noch ein wissenschaftliches Centrum, Kunst und Natur böten hier nur bescheidene Genüsse; aber in der Gastfreundschaft werde sich seine Bürgerschaft von keiner deutschen Stadt überbieten lassen. Möge auch hier das Schiller'sche Wort zur Wahrheit werden, dass die Weser selbst zu dem kleinsten Epigramm keinen Stoff darbiete. (Beifall.) Hierauf nahm, von allen Seiten lebhaft begrüßt, Consul und Reichstagsabgeordneter, H. H. Meier, das Wort, die Gäste namens der Bremer Bürgerschaft willkommen zu heißen und diesem Willkomm einige Bemerkungen beizufügen. Der kleine Freistaat Bremen beschäftige sich in Beziehung auf die Schule weniger mit Ausführung großer Pläne und schwieriger Probleme, als mit Erzielung praktischer Resultate. In einem Gemeinwesen, wie dem Bremer, das seine Thätigkeit vorzugsweise dem Handel widme, dessen Geschäftsbeziehungen über den ganzen Erdball verbreitet seien, das alljährlich hunderte von jungen Leuten hinaussende übers Meer zur Anknüpfung und Befestigung von Handelsbeziehungen — in einem solchen Gemeinwesen gelte es, neben der Aneignung von Kenntnissen die Schüler vor allem zu treuer Pflichterfüllung zu erziehen. Die Weckung und Pflege strengen Pflichtgefühls entwickle auch den Charakter, welcher für alle menschlichen Beziehungen von größter Wichtigkeit sei. Redner habe persönlich die Erfahrung gewonnen, dass in diesem Punkte andere Nationen den Deutschen weit voraus seien, wie auch in der Gestaltung des praktischen Lebens. Werde dies erkannt, so sei zu vertrauen, dass deutscher Fleiß und deutsche Ausdauer auch nach diesen Richtungen das Ziel einholen werden: im friedlichen Wettkampfe der Völker in allen Beziehungen an der Spitze zu stehen. Die deutschen Lehrer seien

Digitized by Google

nach Bremen gekommen, in wichtigen Fragen zu beraten und zu beschließen. Möge die 25. Allgem. Deutsche Lehrervers. dazu beitragen, dass die deutsche Schule sich zu immer schönerer Blüte entwickle zum Wole des Vaterlandes und der Nation! (Allgemeines Bravo.) Eine ebenso große als freudige Überraschung bereitete der folgende Redner der Versammlung, Pastor Dr. Portig-Bremen. Wo die Schule tagt, sagte er, da darf die Kirche nicht schweigen. Als Diener der Kirche rufe ich Ihnen ein herzliches Willkommen zu. Ich bin nun zwar nicht in der Lage, hier im Namen und Auftrage der gesammten Kirche Bremens zu sprechen; ich thue es auf meine persönliche Verantwortung hin und aus dem Geiste der liberalen Kirche Bremens heraus. In Bremen ist die freie Kirche im freien Staate verwirklicht, aufgebaut auf den Grund des Gemeindeprincips. Jeder kann hier seines Glaubens leben und selig werden, der Orthodoxe wie der Liberale. Die oberste Staatsbehörde gestattet in beiden Richtungen gleiches Recht und gleiche Luft. Jeder mag sagen, was er vor Gott und seinem wissenschaftlichen Gewissen verantworten kann. Wir betrachten uns als die Diener der Gemeinde, nicht als die Herren ihres Glaubens. (Bravo! Bravo!) Darum ist auch das Verhältnis zwischen Schule und Kirche hier das beste; beide betrachten sich als zwei gleichberechtigte, gleichnothwendige Culturmächte, die in Freundschaft und Harmonie gemeinsam arbeiten an der Einen großen Erziehungsschule des Menschengeschlechtes. Jede lässt die andere auf ihrem Gebiete gelten, ohne Herrschsucht auf der einen, ohne Bitterkeit auf der andern Seite. Die Schule ertheilt den ersten Religionsunterricht, aber sie gibt ihn ohne Katechismus, ohne confessionelle Färbung, sondern frei aus der Bibel heraus. Dann erst kommt der Prediger und führt das Kind derjenigen Confession zu, welche die Eltern wünschen. Bei solcher Arbeitstheilung müssen Schule und Kirche sich gleich gut stehen. Möge der Pfingstgeist als ein Geist der Begeisterung und Freudigkeit, der Liebe und Eintracht Ihre Versammlung leiten und zu jenem gesegneten Zusammenwirken von Schule und Kirche führen, aus dem wir die Wiedergebnrt des deutschen Volkes zu religiöser und sittlicher Freiheit erwarten! (Allseitiges Bravo.) Nach dem üblichen Hoch auf den Kaiser wurde eine Huldigungsdepesche an denselben abgesendet. Ebenso erhielten die Mitbegründer der Allgem. D. Lehrervers., die Schulräte Th. Hoffmann-Hamburg und Berthelt-Dresden, Begrüßungstelegramme. Ein vierter Gruß wurde der Versammlung durch Professor Specht-Carlsruhe überbracht, der im Namen der Carlsruher Lehrer, des Allgem. Badischen Lehrervereins und des Großherzoglichen Oberschulraths sprach.

Die Reihe der Vorträge eröffnete nun Dr. Wichard Lange-Hamburg, der unter stürmischem Applaus die Tribüne bestieg. Er behandelte die Frage: Was haben wir Lehrer uns in allen Zeitläuften zu bewahren?

Dr. Lange gab zunächst einen kurzen Abriss über seine bisherige Thätigkeit in den Allgem. Deutschen Lehrerversammlungen. Mit den Worten: Sollte ich heute etwa zu zahm sein, so kann ja mein Freund Dittes das Fehlende nachholen, ging er auf sein eigentliches Thema über. Die Weltgeschichte bewegt sich nicht in gerader Linie, sondern in einer Spirale. Auf Zeiten des Aufschwunges folgen regelmäßig Zeiten des Rückganges. Im Ganzen aber geht die Welt doch vorwärts. Heute heißt es wieder einmal: „Rückwärts, rückwärts, Don Rodrigo; rückwärts, rückwärts, edler Cid!“ Diese Spiraligkeit

Digitized by Google

berührt auch die Schule. Hat sie zwei Schritte vorwärts gemacht, geht sie wieder einen zurück. Nach den großen deutschen kriegerischen Erfolgen wurde die Schule vielfach überschätzt. Nach 1866 sollte der preußische Schulmeister den österreichischen, nach 1871 der deutsche den französischen geschlagen haben, ja selbst Fürst Bismarck berief sich noch im Jahre 1874 auf den deutschen Schulmeister als seinen Kampfgenossen. Zehn Jahre später schlug der Wind um und heute wird die Schule für alle Zeitverbrechen verantwortlich gemacht, heute soll sie alle möglichen Übel verschuldet haben. Sowol jene Überschätzungen der Bedeutung der Schule, als diese Verurtheilung ihres Wirkens muss entschieden zurückgewiesen werden. Nicht die Schule hat jene äußeren Gegner Deutschlands besiegt, sondern die Caserne, und nicht das Wirken der Schule ist für wirkliche oder angebliche sittliche Schäden unserer Zeit verantwortlich zu machen, sondern eine ganze Reihe anderer Factoren, die auf die ethische Gestaltung unseres Volkslebens mächtigeren Einfluss haben als der gesammte deutsche Lehrerstand. Begraben wir daher ruhig den Schulmeister von Sadowa und Sedan — er ist eine Phrase, der Ausdruck wolmeinender Gesinnung und lebhafter Phantasie. Angesichts der wechselnden Stimmungen und Strömungen haben wir Lehrer aber die Aufgabe, uns auf ein Gesetz zu besinnen, auf ein Zuständliches, woran wir unter allen Schwankungen der Zeit festzuhalten haben. In allen Zeitläuften hat sich der deutsche Lehrer zu bewahren 1) ein solides Selbstgefühl, entsprungen aus dem Bewusstsein von der hohen Bedeutung seines Berufes. Es ist das ein etwas heikler Punkt. Vielfach wird gesagt, wir Lehrer seien eitel, pedantisch, breit, redselig, dünkelhaft. Ich bin ein altes Haus und darf schon etwas frei sprechen. Es ist etwas an diesen üblen Nachreden. Wir Schulmeister sind etwas eitel, unser Beruf hat etwas Verziehendes, soweit unsere Person in Betracht kommt. Unter dummen Jungen sind wir eben immer die Klügsten. Gleichwol gibt es einen Stolz, der sich recht gut mit der einfachsten Bescheidenheit verträgt. Und diesen Stolz meine ich, an dem der Lehrer festzuhalten hat. Der Lehrer hat sich 2) zu bewahren die Liebe zu seinem Berufe und zur Jugend. Seit den siebenziger Jahren geht ein materieller Zug durch das Reich. Soll und Haben gilt mehr als die Idee, der Gedanke. Das deutsche Gemüth, sonst wegen seines Idealismus berühmt und berüchtigt zugleich, ist heute angekränkelt. Auch der deutsche Lehrerstand scheint nicht mehr die frühere Begeisterung zu besitzen. Zum Glück ist es nur Schein. Gehen wir nur hinein in die Schulen und Lehrsäle, wir werden uns überzeugen, dass die Liebe zum Kinde noch nicht ausgestorben ist. Wer möchte auch Lehrer sein ohne diese Liebe? Unser Beruf ist einer der anstrengendsten. Wer aber Lust zu ihm hat, bei dem geht es schon. Die Liebe zum Kinde ist der Panzer, der gegen alle Unannehmlichkeiten des Amtes schützt. Wer kann sich auch Herrlicheres denken, als in ein strahlendes kindliches Auge zu schauen? Darin liegt ein erhebendes Element, das uns frisch und freudig erhält. Der Lehrer hat sich 3) zu bewahren die wissenschaftliche und pädagogische Strebsamkeit. Von zwei pädagogisch gleich tüchtigen und gleich gewissenhaften Lehrern wird immer der am meisten leisten, der auch wissenschaftlich gebildet ist. Eine große Zahl deutscher Lehrer hat nun zwar eine ausreichende pädagogische Bildung erhalten, aber eine ungenügend wissenschaftliche; ein anderer Theil wieder ist wissenschaftlich hoch gebildet, nicht aber pädagogisch. Das ist ein Missver-

Digitized by Google

hältnis, das die Erziehungsthätigkeit erschweren muss. Denn die Erziehung ist eine Kunst und zwar eine Kunst, welche in der Pflege der Individualität ihren Ausdruck findet. Erst wissenschaftliche und pädagogische Bildung zusammen stempeln den Lehrer für seinen Beruf. Der Lehrer hat 4) immer dahin zu streben, dass seine Wirksamkeit eine erziehliche sei und bleibe. Erziehen kann nur, wer selbst erzogen ist. Wir Lehrer wirken viel mehr durch das, was wir sind, als durch das, was wir reden und lehren. Hier gilt das Wort des größten Erziehers an seine Jünger: „Ich heilige mich für euch." Kein Lehrer kann Fleiß, Pünktlichkeit u. s. w. verlangen, wenn er nicht selbst fleißig und pünktlich ist. Kurz, der Lehrer hat seinen Schülern als ein Charakter gegenüberzustehen, d. h. mit der Fähigkeit nach Grundsätzen zu handeln. Die Schule soll ja Charaktere erziehen. Die Charakterlosigkeit in den Schulräumen macht alle Erziehung illusorisch. Sie zerstört nicht nur die äußerliche Disciplin, sondern tödtet auch die innere sittliche Bildung. Der Lehrer hat sich 5) den Gedanken zu bewahren, dass er für das Leben erziehen soll. Das Leben verlangt Gemeinsinn, Aufopferung, Hingabe. Um zu diesen Tugenden zu erziehen, haben wir Lehrer sie selbst zu bethätigen. Zu dem Zwecke ist nothwendig, dass wir einen bestimmten Standpunkt einnehmen in religiöser, politischer und socialer Beziehung. Ein schwankender Mensch vermehrt nur das Übel. Ein entschiedener Lehrer, der eine bestimmte Meinung hat, wird auch politischen Parteien nicht als blindes Werkzeug dienen. Er wird von seinem Standpunkte aus die Grundsätze der Partei prüfen und darnach verfahren. Der Lehrer muss sich 6) den Glauben an den stetigen Fortschritt der Menschheit bewahren. Die pessimistischen Strömungen der Zeit sollen uns nicht stören in dieser Überzeugung. Die höchste Macht ist der Geist, er regiert die Welt. Ein gesunder Gedanke, einmal auf den Plan gebracht, behauptet den Plan. Die allgemeine Entwicklung ist des Lebens Kern und Stern, und für diese sich zu begeistern eine Aufgabe des Lehrers. Der Lehrer muss sich 7) bewahren das Gefühl für Standesangehörigkeit und den Sinn für Collegialität. Die Allgemeinen Deutschen Lehrerversammlungen haben diesen Sinn und dieses Gefühl mächtig gefördert. Und hätten sie nur dies Eine gethan, so verdienten sie schon darum nicht, von ihren Gegnern verspottet oder gar verleumdet zu werden. Möge die Jubelversammlung der deutschen Lehrer, würdig ihren Vorgängerinnen, auch in dieser Richtung dem Lehrerstande Glück und Segen bringen! (Langandauernder Beifall.)

Dr. Bartels-Gera ersuchte die Versammlung, von jeder Debatte abzusehen, da sonst der Eindruck der Rede verwischt werden möchte. Demgemäß wurde auf eine Debatte verzichtet.

Nach einer einstündigen Pause sprach Seminardirector Dr. Credner-Bremen über die Überbürdungsfrage. Aus allen Kreisen ertönen heute Klagen über Überbürdung der Schuljugend. Es klagen nicht nur weichherzige Mütter, nicht nur verstimmte Väter, auch Männer der Wissenschaft erheben in Rede und Schrift die Frage, ob es nicht gerathen sei, Schule und Schüler zu entlasten. Dieser Frage gegenüber kann die Lehrerschaft nicht schweigen; kein Vorurtheil darf sie abhalten, sie zu prüfen und bestimmte Grundsätze aufzustellen. Die Überbürdungsfrage ist eine hochwichtige praktische Erziehungsfrage. Richtig und gründlich kann sie nur von der Erziehungswissenschaft, der Pädagogik also, gelöst und beantwortet werden. Sie hat ein Normal-

Digitized by Google

maß festzustellen, wieviel dem Schüler zugemuthet werden kann und darf. Die Pädagogik nun hat ihre festen Fundamente vorzugsweise in der Ethik und in den beiden Theilen der Anthropologie, der Somatologie und Psychologie. Daher sind bei Beantwortung der Überbürdungsfrage auch diese Wissenschaften und deren Vertreter, für die Somatologie namentlich die Ärzte mit zu Rathe zu ziehen. Die Ethik stellt das Erziehungsziel fest; sie verlangt die Heranbildung des Zöglings nach allen Culturideen der Gegenwart in dem Maße, dass derselbe befähigt wird, seine Stellung in der menschlichen Gesellschaft richtig zu wählen und auszufüllen. Die Anthropologie weist nach, dass zur Erreichung dieses Zieles Leib und Seele des Zögling gleich tüchtig ausgebildet werden müssen, und dass alle Einseitigkeit schädlich ist. Nun sind unzweifelhaft wesentliche Fortschritte zu verzeichnen, sowol hinsichtlich der Lehrmethoden als der Lehrerfolge. Ob aber dabei in unterrichtlicher Beziehung immer das richtige Maß eingehalten worden oder Überbürdung eingetreten sei, das wird von der Beantwortung folgender Fragen abhängen: 1) Wurde dem normal angelegten Zögling nach Anfertigung seiner Schularbeiten das nöthige Quantum Schlaf gesichert, oder musste er, um den Schulpflichten zu genügen, die Nacht zum Tage machen und in der Regel länger über der Arbeit sitzen, als es eine vernünftige Diätetik gestattet? 2) Ward dem Schüler, wenn er nach mehrstündigem Schulunterrichte nach Hause kam, möglich, sich zu erholen, oder ward er genöthigt, die in der Schule abgebrochene geistige Arbeit sofort wieder aufzunehmen? 3) Waren die häuslichen Arbeiten dem Schüler so sparsam zugemessen, dass ihm nach Arbeit und Spiel noch Zeit übrig blieb, im Hause sich nützlich zu machen und jene Gewandtheit zu erlangen, die das praktische Leben wünschenswert und nothwendig macht?

Im allgemeinen darf nun gesagt werden, dass viele Klagen über Überbürdung unbegründet sind, oder wo eine solche besteht, sie veranlasst ist durch die Klagenden selbst. Nur gar zu oft sind es die Eltern, welche ihre Kinder überbürden. Es ist ihnen ein Bedürfnis, neben dem ausreichenden Schulunterricht dem Kinde auch noch Privatunterricht ertheilen zu lassen, oder sie führen dasselbe einer Schule zu, für welche die geistigen Kräfte desselben nicht geeignet sind, oder endlich, sie gewähren ihm Freuden und Genüsse, die sich mit den Schulpflichten nicht vereinigen lassen. Damit soll indes nicht gesagt sein, dass nicht auch Schule und Lehrer ihre Schüler zuweilen überbürdeten. Die Unterrichtsweise ist nicht immer die richtige, und es ist dagewesen, dass die Kinder mit unnöthigen Aufgaben geplagt werden. Doch berechtigen dergleichen vereinzelte Erscheinungen nicht zu einer allgemeinen Zeitklage.

Die Generaldebatte, welche sich an den Vortrag knüpfte, wurde ziemlich lebhaft geführt. Dr. Bartels-Gera fand, dass Dr. Credner sich zu viel in der Negation bewegt, aber vergessen habe, positive Vorschläge zu machen. Er für seine Person glaubt an eine Überbürdung der Jugend durch die Schule. Auch Dr. Keferstein-Hamburg nimmt die Überbürdung als vorhanden an, da die Frage ja selbst von den Behörden (in Preußen, Sachsen, Hessen, Elsass-Lothringen) bejaht worden sei. Die Gründe der Überbürdung glaubt er suchen zu sollen 1) in dem Mangel einer Wechselwirkung bezüglich der Lehrgegenstände nach einem wolgeordneten Lehrplan; 2) in dem Umstand, dass mit dem Fortschritte der Wissenschaften die Disciplinen des Schulunterrichts zu sehr vermehrt würden. Gymnasiallehrer Noack-Herford stellte sich unter Zu-



Digitized by Google

ziehung persönlicher Erfahrung auf den Standpunkt des Vorredners: eine Überbürdung ist wirklich vorhanden, wenn nicht in allen, so doch in vielen Schulen. Dr. Zimmermann-Hamburg machte den Staat für die Überbürdung verantwortlich: der Staat fördere sie durch die vielen und schwierigen Examina. Schulvorsteher Kippenberg-Bremen betonte, dass bei der Frage der Überbürdung die Volksschule nicht in Betracht kommen könne; sie beziehe sich nur auf die mittleren und höheren Schulen. Realschullehrer Kutsch-Elbing hält von der Überbürdung nicht viel: die Frage ist durch die politische Presse aufgebauscht worden.

Zum Schluss nahm die Versammlung mit Majoritätsbeschluss die von Dr. Credner aufgestellten Sätze an.

---

## Das Festbanket.

Während des Credner'schen Vortrages und der sich ihm anschließenden Debatte waren die Stunden weit über Mittag hinausgerückt. Der nun folgende Gegenstand der Tagesordnung, das Festessen im Casino, fand eine rege Betheiligung. Hunderte von Hungrigen waren nach dem festlich geschmückten Saal geeilt, um dort statt des Wortes Löffel, Gabel und Messer zu ergreifen. Zu Ehren der Reaction im lieben Vaterlande wurde zuerst eine Krebssuppe gegessen. Dann brachte Consul Meier-Bremen den ersten Toast auf den Kaiser aus. Der Präsident der bremischen Bürgerschaft, Claussen, toastete auf die deutsche Lehrerschaft, Halben-Hamburg auf die Stadt Bremen. Damit waren die officiellen Trinksprüche beendet. Aber es wurde noch viel gehocht und manches gegessen, und in heiterster Laune wandelte man abends dem Bürgerpark zu, um dort unter den Klängen der Musik jene herrliche, im Monumentalstil abgefasste Proclamation: „Seid umschlungen Millionen, diesen Kuss der ganzen Welt!“ in gebundener und ungebundener Begeisterung weiter zu preisen bis tief in die Nacht hinein.

---

## Zweiter Tag.

Die zweite Hauptversammlung wurde Mittwoch vormittags 11 Uhr mit einem Vortrage des Directors des Bremer Krankenhauses, Dr. med. Scholz, über „die Gesundheitslehre in der Volksschule“ eröffnet.

Zweihundert Jahre sind verflossen, seit der berühmte Vorläufer Kant's, der englische Arzt John Locke, in seinem Erziehungsbuche zuerst den Satz aufstellte: auf die körperliche Erziehung sei ebenso viel Gewicht zu legen als auf die geistige. So einfach, selbstverständlich, ja hausbacken dieses Wort uns heute klingt — damals bedeutete es nichts Geringeres, als eine unerhörte Neuerung, ein Wagestück, eine neu aufdämmernde Wahrheit. Denn noch hatte sich die menschliche Cultur, namentlich aber die Pädagogik nicht befreit von dem Banne jener mittelalterlich ascetischen Anschauung, welche nur in dem Geiste das allein berechtigte Erziehungsobject erblickte, im Körper dagegen nur ein unwürdiges Gefäß sah, ein der Seele und ihrem Heile feindliches Princip. Und auch das Locke'sche Wort theilte das Schicksal aller großen

Digitized by Google

Wahrheiten — es blieb zunächst eine Predigt in der Wüste. Erst fast drei Menschenalter später war es dem genialen Jacques Rousseau vorbehalten, durch seinen „Emile“ in dieser Richtung eine geradezu explosive Wirkung zu erzielen. „Emile“ wurde typisch für eine ganze Culturepoche — er ist nur ein anderes Wort für das pädagogische Evangelium des 18. Jahrhunderts. „Natur! Natur!“ hieß fortan die Losung. „Fort von den entnervenden Stätten einer überfeineren Cultur; fort aus den Händen der Menschen!“ In Deutschland waren bekanntlich die Philanthropisten die Verkündiger und zugleich Praktiker des neuen Evangeliums. Was und wie dieselbe gewirkt: ein Basedow in seiner grobkörnigen, ein Campe in seiner trocken philiströsen, ein Salzmann in seiner gemäßigten, mild harmonischen Weise — das braucht einer Versammlung von Pädagogen nicht erst gesagt zu werden. Allein Wahrheiten werden niemals fertig geboren, wie Pallas aus dem Haupte des Zeus; nur unter zahlreichen Hemmnissen, Rückschlägen und Verdunkelungen vermögen sie voll und siegreich an das Licht zu treten. So ist es auch der Locke-Rousseau'schen Lehre von der Gleichberechtigung der körperlichen Erziehung mit der geistigen ergangen. Selbst heute noch ist sie nicht ganz unbestritten, selbst heute noch steht sie mitten in der Propaganda. Aber immer tiefer und mächtiger gewinnt sie die Schichten der Gebildeten, immer umfangreichere Gebiete macht sie sich zu eigen, extensiv wie intensiv. Ja, in ihrer erweiterten Bedeutung als allgemeine Hygieine hat sie sich zu einer hochbedeutenden Wissenschaft entwickelt und hin und wieder hat man unser Zeitalter als das der Hygieine bezeichnet. Wie verhält sich nun aber die Volksschule zu diesen Bestrebungen? Da ist nun zunächst zu unterscheiden zwischen praktischer und theoretischer Hygieine oder, genauer ausgedrückt, zwischen Gesundheitspflege und Gesundheitslehre. In ersterer Beziehung ist in den letzten Jahren ja unleugbar viel Anerkennenswertes geschehen. Behörden, Communalverbände und Private wetteifern, die sanitären Verhältnisse der Schulgebäude so günstig und zweckmäßig als möglich zu gestalten: die Schulzimmer sind luftig, hell, gut ventilirt, geräumig, die Schulbänke zweckentsprechend u. s. w. Aber auf dem Gebiete der Gesundheitslehre ist nicht viel weniger als alles nachzuholen. Professor v. Liebig hat bekanntlich den Satz ausgesprochen, dass sich die Höhe des jeweiligen Culturzustandes eines Volkes an dessen Verbrauche von Seife erkennen lasse. Das Wort ist wahr, geistreich; aber es ist nicht weitgehend genug. Wir müssen sagen: der Culturzustand eines Volkes lässt sich erkennen an dem Stande seiner hygieinischen Bestrebungen und seiner hygieinischen Einsicht. Für diese Einsicht aber schon die Jugend zu gewinnen, das sollte eine der schönsten Aufgaben der Schule sein. Die Gesundheitslehre müsste darum einen obligatorischen Lehrgegenstand der Volksschule bilden. Ein neuer Gegenstand also? Sind denn unsere Schüler nicht bereits überbürdet? Meine Herren! dass in unsern Volksschulen zu viel gelehrt werde, das darf auch nur mit einem Anscheine von Berechtigung gewiss nicht behauptet werden. Dergleichen Klagen kommen aus einer Richtung, wo man der Schule überhaupt nicht wol will, wo man ihr die große Rolle, welche sie sich im Culturleben unseres Volkes erobert hat, missgönnt. Eher noch könnte man von einer Überbürdung der Lehrer sprechen. Wo sollen sie die Zeit hernehmen, um auch noch Gesundheitslehre zu treiben? Nun, ich meine, man lässt unwesentliche Dinge fallen und reiht den neuen



Digitized by Google

Gegenstand einer Disciplin an, zu der er durch innere Verwandtschaft gehört: dem Unterrichte in der Naturkunde. Eine sehr wichtige Frage ist: Wie und was soll gelehrt werden? Da ist nun vor allem festzuhalten, dass die Gesundheitslehre stets nur im engsten Anschluss an nächstliegende praktische Zwecke gelehrt werde. Für Oberclassen wäre in den Lehrstoff etwa aufzunehmen: die Lehre vom Bau und von den Verrichtungen des menschlichen Körpers; die Lehre von den Nahrungsmitteln und einer gesundheitsmäßigen Ernährung; die Lehre von der reinen und von der verdorbenen Luft. Hieran könnten sich anschließen: Belehrung über die Vermeidung von Krankheiten, über die Nothwendigkeit einer nüchternen und geordneten Lebensweise, sowie der Reinlichkeit überhaupt; endlich über die Unschädlichmachung ansteckender Krankheitsstoffe, über Ventilation, Schutzpockenimpfung u. dergl. Selbstverständlich kann dabei die Volksschule nur grundlegend und anregend wirken. Wie aber wäre nun dieser Stoff vorzutragen? So, dass dabei immer der praktische Gesichtspunkt zur Geltung kommt. Ich will das an einem Beispiel zeigen. Eins der wichtigsten Organe für den Lebensunterhalt sind die Lungen; die Kenntnis derselben ist unentbehrlich. Eine eingehend anatomische Beschreibung derselben würde aber wenig nutzbringend sein; selbst die Angaben des Zweckes der Lungen, sowie ihrer einzelnen Theile würde nicht viel helfen. Die Hauptsache ist, dass der Vorgang der Athmung selbst klar auseinandergesetzt und begriffen werde, und dass die wichtige Rolle, welche das Athmen im Lebenshaushalte spielt, zum Bewusstsein des Schülers komme. Dabei verzichte der Lehrer nur ja auf eine Mittheilung der chemischen und physiologischen Finessen des Gasaustausches — je populärer sein Vortrag ist, desto fruchtbringender wird er sich gestalten. Für den Lehrer dagegen erwächst die Aufgabe, dass er sich den Gegenstand, den er lehren soll, voll und ganz zu eigen mache. Darum soll auch in dem Lectionsplan der Seminarien die Gesundheitslehre einen obligatorischen Lehrgegenstand bilden. Hier aber muss der Unterricht in dieser Disciplin ein systematisch-wissenschaftlicher sein.

Ich weise zum Schluss noch hin auf den ungeheuer wichtigen Einfluss, den eine richtig geübte Hygieine auf das Wolergehen und die Moralität des Volkes ausübt. Es ist ein Irrthum, wenn man glaubt, die Hygieine sei nur eine Wissenschaft für die Reichen. Gerade für die niedere Bevölkerung müsste sie sich als segenbringend erweisen. Man soll allerdings von der Schule nicht alles verlangen; aber wir Ärzte hoffen doch, dass wir die Pädagogen noch gewinnen als treue Verbündete zur hygieinischen Aufklärung des Volkes. (Bravo.)

Die Debatte, an der sich Backhaus-Osnabrück, Dr. Meier-Lübeck, Weber-Leipzig, Freier-Leipzig, Kippenberg-Bremen und Dr. Credner-Bremen betheiligten, sprach sich durchweg in zustimmendem Sinne aus, worauf die von Dr. Scholz proponirten Thesen zur Annahme gelangten.

Den zweiten Punkt der Tagesordnung bildete der Vortrag des Seminarlehrers J. Halben-Hamburg über die öffentliche Sorge für die verwahrloste Jugend.

Redner gab zunächst einen Rückblick auf die bisherigen Bestrebungen einzelner humaner Männer und ganzer Corporationen, um die geistig und körperlich verwahrloste Jugend aus ihrem Elend zu retten. Er nannte die bekannten Namen Pestalozzi, Fellenberg, Zeller, Falck und Wichern, und zeigte an der Hand eines reichen statistischen Materials, ein wie großer Procentsatz

Digitized by Google

der Kinder unseres Volkes dem Elende der Verwahrlosung anheimgefallen ist und wie dieser Procentsatz im Laufe der letzten Decennien sich progressiv vermehrt hat. Im Jahre 1871 mussten trotz der §§ 55 und 56 des Strafgesetz-Buches 666 Personen unter 18 Jahren als Verbrecher verurtheilt werden. Nach einer von dem verstorbenen Dr. Wichern aufgestellten Statistik wurden im Jahre 1878 in Schleswig-Holstein 7553 Bettler aufgegriffen, von denen 1049 mit Korrektionshaft bestraft wurden. Wenn man nun erwägt, dass Schleswig-Holstein nur den 40. Theil von Deutschland ausmacht, dass dort im allgemeinen Wolstand vorwaltet, dass dort seit Menschengedenken gute Schulen vorhanden sind: so mag man sich ein Bild machen von den Verhältnissen in den anderen Theilen Deutschlands. Dieser Zustand ist ein socialer Krebsschaden, dem zu steuern schon die Pflicht bürgerlicher Selbsterhaltung zwingt. Vor einiger Zeit zählte man in Deutschland etwa 400 Anstalten für verwahrloste Kinder mit ungefähr 12000 Zöglingen. Diese Zahl von Besserungsanstalten ist um so weniger ausreichend, als leider die Aufnahme in dieselben in der Regel von confessionellen oder pecuniären Bedenken abhängig gemacht wird. Die Errichtung von Besserungsanstalten soll darum weder religiösen Genossenschaften noch privaten Unternehmungen überlassen bleiben. Am Ende fasste der Redner den reichen Inhalt seiner Auseinandersetzungen in sieben Thesen zusammen, mit deren Verlesung er seinen sehr beifällig aufgenommenen Vortrag beschloss.

Zum Schlusse sprach noch Professor Dr. Hertzer-Berlin vor bedeutend gelichteten Reihen über das Zeichnen in der Volksschule.

Seine Ausführungen beschränkten sich auf die Verlesung der von ihm aufgestellten Thesen und einige Bemerkungen, welche er an dieselben knüpfte. Letzteren nach soll der Zeichenunterricht nicht blos Fertigkeit, sondern wie jeder andere Unterricht allgemeine Bildung erzielen. Auch darf er nicht nur für die fähigsten Schüler, sondern er muss für alle berechnet sein und demgemäß als Massenunterricht behandelt werden. Die von der Versammlung gutgeheißenen Thesen lauten:

1) Das Liniennetz und das Punktzeichnen ist sowol vom pädagogischen als vom hygieinischen Standpunkte aus verwerflich.

2) Als Vorbereitung für den Zeichenunterricht ist ein specieller Anschauungsunterricht zu empfehlen.

3) Der Gebrauch von technischen Hilfsmitteln ist zu verwerfen.

4) Die Genauigkeit einer Handzeichnung ist nicht vom mathematischen Standpunkte aus zu beurtheilen.

5) Das Zeichnen nach körperlichen Gebilden ist als höchste Stufe in der Volksschule zu lehren.

6) Der Unterricht muss unbedingt als Massenunterricht behandelt werden.

---

## Dritter Tag.

Auf wiederholtes eindringliches Bitten seiner näheren Freunde ließ Dr. Dittes-Wien sich bestimmen, am dritten Hauptversammlungstag über den heutigen Stand der deutschen Pädagogik zu referiren. Stürmischer Applaus begrüßte den Redner, minutenlanger Beifall dankte ihm für seinen Vortrag. Nach einer charakteristischen Orientirung über seinen subjectiven

Digitized by Google

Standpunkt, den er diesem Thema gegenüber festzuhalten habe, constatirte Dr. Dittes, dass man derzeit nicht mit sehr heiterer Stimmung an die Besprechung dieses Gegenstandes gehen könne. Die Zeit zu freudigen Gesängen ist augenblicklich nicht vorhanden. Die gegenwärtige Pädagogik zeigt in der Theorie wie in der Praxis eine gewisse Unsicherheit, Unstetigkeit und Unbestimmtheit, einen Kampf zwischen zwei Gegensätzen, die sich miteinander so wenig vertragen, wie einst das ptolemäische und kopernikanische Weltsystem. Gegenwärtig liegt eine autonome, selbstständige Pädagogik im Kampfe mit einer abhängigen, gebundenen Pädagogik. Jene kann man als die Überzeugungs-, diese als die Autoritätspädagogik bezeichnen; jene ist die classische, wahre, diese die verdorbene, unechte, man kann sie mit Recht eine Afterpädagogik nennen; jene wird durch den Namen Diesterweg charakterisirt, diese durch den Namen Stiehl. Die Vertreter der Überzeugungspädagogik, unter sich sehr verschieden, waren und sind doch darin einig, dass nur das als wahr und gut aufzustellen sei, was der persönlichen Überzeugung entspricht. Absolute Wahrheit freilich ist damit nicht unbedingt gegeben, wol aber ist der Weg bszeichnet, zur Übereinstimmung, zu festen Normen zu gelangen. Die Überzeugungspädagogik charakterisirt sich durch die treue Hingabe an die Ideale der Menschheit. Eine Wissenschaft oder Kunst, welche sich dieses göttlichen Ursprungs entäußert, die zeitlichen Einflüssen folgt, sich von theologischen Satzungen oder bureaukratischen Ordonanzen bestimmen und lenken lässt: eine solche Wissenschaft oder Kunst verliert ihre Würde: sie wird zur Magd, die jedem dient, der ihr augenblickliche Vortheile zu bieten vermag oder zufällig über die Gewalt verfügt. Das Jahr 1848 hat allerdings den Grundsatz proclamirt: „Die Wissenschaft und ihre Lehre ist frei" — und noch heute findet sich dieser Grundsatz in der Staatsverfassung verschiedener Länder, auch in der Österreichs. Auf die Pädagogik angewendet, würde dieser Satz lauten: „Die Pädagogik und ihre Praxis ist frei!" Man findet es aber gerade heute für nothwendig, die Pädagogik unter die Botmäßigkeit der Theologie zu stellen. Das entspricht sowol den Traditionen der orthodoxen Theologie, wie auch denen des Staates, soweit Staat eben nur ein anderes Wort für Beamtenherrschaft ist. Es steht fest, dass es neuerdings im größten Staate Deutschlands Maxime ist, zu Seminardirectoren und Schulräthen einzig und allein conservativ-orthodoxe Theologen zu erwählen. Wer diese Qualification nicht hat, ist von der Beförderungsliste eo ipso ausgeschlossen. In hohen Kreisen besteht einmal die Meinung, dass die Theologen an sich selbst geeignet seien, in die „Mysterien des Volksschulunterrichts einzudringen." Damit ist ausdrücklich anerkannt, dass die Pädagogik ein Anhängsel, ein integrirender Bestandtheil, eine Domäne der Theologie sei, weder eine specielle Bildung noch eine besondere Befähigung voraussetze. Nun gibt es allerdings kein Mysterium der Pädagogik. Wenn man an hoher Stelle gleichwol von einem solchen spricht, so kann dies natürlich nur satirisch gemeint sein, falls man nicht annehmen will, dass es allerdings eine Geistesverfassung gibt, bei welcher wirklich die Pädagogik, besonders die Volksschulpädagogik ein Mysterium ist.

In der Verbindung zwischen Bureaukratie und Theologie, zwischen weltlichem und geistlichem Absolutismus liegt derzeit das große Übel, welches die normale Entwicklung der Pädagogik hemmt. Zur Charakteristik will ich einige Belege anführen. Unter den pädagogischen Schriften vorigen Jahres befindet

Digitized by Google

sich auch ein in seiner Weise recht gutes Buch unter dem Titel: „Anleitung zur Vorbereitung auf das zweite Examen." Da kommt nun u. a. die sehr eindringliche Warnung vor, dass man sich ja vor Äußerungen hüten solle, die im Widerspruche mit der herrschenden Auffassung ständen. Die Warnung hat ihre verbürgte Vorgeschichte: Ein Prüfungs-Candidat hatte für die schriftliche Arbeit das Thema erhalten: „Die ideelle Volksschule". Er arbeitete das Thema nach bestem Wissen und Gewissen aus, bekam aber darauf den Bescheid, dass er infolge dieser Arbeit wegen „unreifer Gedanken" von der weiteren Prüfung ausgeschlossen werden müsse. Worin bestanden aber diese unreifen Gedanken? Der Examinand hatte, nicht für die Gegenwart, sondern für die Zukunft, für die ideelle Volksschule, den Wegfall des confessionellen Religionsunterrichts verlangt. Wenn man nun bedenkt, dass Männer, welche der Sache ganz objectiv gegenüberstehen, wie z. B. Universitätsprofessoren, dass ferner ganze Nationen, wie z. B. die Engländer, die Belgier, die Nord-Amerikaner, den confessionellen Religionsunterricht in der Volksschule für unzulässig erklären, so stellen sich dergleichen Vorgänge doch nur als Maßregeln dar, ein derzeitig privilegirtes Staatssystem consequent durchzuführen.

In dem genannten Buche findet sich ein weiterer Rath: „Erkundige dich während der Vorbereitung auf deine Prüfung genau nach den Lehrbüchern, die der Examinator zu Grunde legt." Dieser Anweisung nach legt also der Herr Examinator ein Buch zu Grunde, dem er seine Prüfungsfragen entnimmt, und der Examinand soll aus diesem Buche seine Antworten geben. Darin zeigt sich doch eine recht niedrige Auffassung des ganzen Bildungsprocesses, eine handwerksmäßige Abrichtung für den Examentisch. Auf persönliche Einsicht und Überzeugung kommt es dabei nicht an, entscheidend ist die äußere Autorität. Je höher Einer auf der Stufenleiter des Mandarinenthums steht, desto mehr Geltung können seine Meinungen in Anspruch nehmen, und die höchste Wahrheit liegt einfach in der höchsten Instanz. Damit ist aber jede freie Discussion abgeschnitten. Vor etwa 5 Monaten schrieb eine deutsche Schulzeitung in einem Programmartikel: „Das Blatt wählt sich zu Leitsternen zwei allerhöchste Botschaften: eine von unserm lieben Vater im Himmel, gegeben vor 1882 Jahren, und eine von unserm erhabenen Kaiser, gegegen vor einem Jahre." Es ist nun gewiss ehrenwert, dass man dem Oberhaupte eines Staates Hochachtung und Ehrfurcht zollt; aber damit kann doch nicht das erste Gebot des Katechismus aufgehoben werden. Dies wird aber aufgehoben, wenn, wie hier, eine Gleichsetzung des irdischen Herrn mit Gott stattfindet. Eine unparteiische Discussion ist da nicht mehr möglich. Man geht aber nicht blos bezüglich der Autorität der Person über die statthafte Grenze hinaus, sondern auch bezüglich des Stoffes, den man der Pädagogik einverleiben, und des Geistes, den man ihr geben will. Wie sehr dies der Fall ist, beweist eine Abhandlung in einer der angesehensten pädagogischen Zeitschriften Deutschlands über die „allgemeine Volksschule". Es wird da gesagt: Theoretisch möge eine Schule, in welche die Kinder aller Stände vom 6. bis 10. Lebensjahre gebildet werden sollen, sehr empfehlenswert erscheinen, praktisch aber sei sie unausführbar, da es nicht angehe, dass Taglöhner, Landräthe oder Regierungsräthe auf ein und derselben Schulbank sitzen. Nun, Kinder bis zum 10. Jahre, und auch etwas ältere sind keine Taglöhner, Land- oder Regierungsräthe. Aber das Blatt geht in seiner Carikirung der Idee der einheitlichen Volksschule noch weiter. Es sagt, dass

Digitized by Google

die allgemeine Volksschule den Grundsatz: Non scholae, sed vitae! mit Füßen trete: dass der Taglöhnerssohn, der vielleicht den Sohn des Land- oder Regierungsrathes in vieler Beziehung übertroffen habe, sich später nicht leicht darein finden werde, dass dieser pro Tag 15—20 Mark verdiene, während er mit 1—2 Mark zufrieden sein müsse; dass dies ein System zur Erziehung der Socialdemokratie sei. Sehen Sie, m. H., das sind auch Argumente, bei denen man sich nur wundern muss, wie ein angesehener Schriftsteller unter seinem Namen dergleichen Unsinn drucken lassen kann. Bekanntlich ist die Socialdemokratie schon da, die allgemeine Volksschule soll aber erst *werden*. Man bezeichnet also das Zukünftige als die Ursache des Gegenwärtigen. Dergleichen widersinnige, mit Gewalt herbeigezogene Deductionen können doch wol nur darauf berechnet sein, die Gunst höherer Kreise zu finden. — Wenn gesagt wird, die allgemeine Schule bilde nicht für das Leben, so kann man dagegen fragen: was heißt denn Leben? Heißt Leben etwa, dass alle Kinder bei Eintritt in die Schule sofort etikettirt und abgestempelt werden müssen nach dem, was sie später werden sollen? Wer kann denn das wissen? Es kann ja geschehen, dass der Sohn eines Taglöhners ein Landrath wird, und umgekehrt. Was aus den Kindern später wird, das geht den Volksschullehrer zunächst gar nichts an. Wir haben keine Taglöhner, keine Landräthe, keine Regierungsräthe in der Schule, sondern *nur Kinder*. Die classische Pädagogik spricht auch in dieser Beziehung anders als die Afterpädagogik. Die Volksschule soll allerdings fürs Leben bilden, nicht aber für momentane Verhältnisse abrichten. Nicht in der Pflege des Gestern und Heute liegt die Aufgabe der Erziehung. Es gibt ein Wort von *Kant*, wonach die Erziehung erfolgen soll nicht für den gegenwärtigen, sondern für den zukünftigen, möglichst besseren Zustand der Gesellschaft. Die officielle Pädagogik, welche sich auf theologische Satzungen stützt, nennt als ihr Princip „die Erziehung zur Ebenbildlichkeit Gottes." Ja, wenn man nur von Seiten derer, die es bekennen, allen Ernstes daran ginge, es zu verwirklichen. Ist denn aber *das* das Ebenbild Gottes, was man in der Praxis ihres Systems aus den Kindern macht? Es war einmal eine Zeit — sie hat ungefähr 1000 Jahre gewährt — wo die Geistlichkeit allein die ganze Bildung des Volkes beherrschte. Da kam ein Mann, der selbst diesem Stande angehörte, Luther, und besah sich das, was aus den Menschen geworden war unter dieser Erziehung zum Ebenbilde Gottes. Er fand, dass „das Volk aufwuchs wie das liebe Vieh und die unvernünftigen Säue."

Nun noch ein paar Beispiele, die uns zeigen, dass sich die Autoritätspädagogik nicht blos in die Erziehung, sondern auch in die Unterrichtsmethode einzuschleichen beginnt. Vor nicht langer Zeit stand in einer besseren deutschen Schulzeitung folgender Passus: „Wir können constatiren, dass die gegen die Normalwörtermethode gerichtete Strömung an *maßgebender* Stelle beachtet wird, und so ist zu hoffen, dass die Normalwörtermethode *amtlich zur Disposition gestellt wird*." Das ist denn doch ein Appell an die Gewalt. Maßgebende Stelle — was heißt denn das? Heißt das die Stelle der pädagogischen Wissenschaft? Oder heißt das nicht vielmehr die Stelle, die gerade jetzt die Regierungsgewalt in Händen hat? Ja, wenn einmal *diese* Stelle über Fragen, welchen Jahrhunderte lang die sorgfältigsten Untersuchungen und Bemühungen der Fachmänner gewidmet waren, durch Reglements entscheiden zu können meint, dann können wir die ganze Pädagogik einfach pensioniren und die

Digitized by Google

Lehrerbildungsanstalten schließen. Wie sich übrigens sonst freisinnige Männer zu solchem Princip bekennen können, das ist mir unbegreiflich. Man vermisst hier geradezu das Standesehrgefühl. Hat man je gehört, dass sich ein Mediciner, ein Naturforscher, ein Mathematiker oder Historiker in Streitfragen an die „maßgebende" Instanz um Entscheidung gewendet hätte? Das sind aber Symptome des gegenwärtigen Standes der deutschen Pädagogik. In einer neueren Schrift verlangt man sogar, Regierung, Gesetzgebung und Staatsverwaltung sollen staatliche Aufsichtsorgane schaffen, die für lautrichtiges Lesen und Singen sorgen. Außerdem wird gefordert, dass eine Centralgesangschule unter staatlicher Leitung errichtet werde. Nimmt denn diese Sehnsucht nach Verstaatlichung gar kein Ende? Und da wundert man sich, dass heute große, originelle, bahnbrechende Pädagogen nicht mehr auftreten. Männer wie Comenius, Aug. Herm. Francke, Rochow, Pestalozzi etc. wären heute einfach gar nicht möglich, weil sie von dem staatlichen Zwangsapparat erdrückt werden würden.

Leider wird es noch eine Zeit dauern, bis der gegenwärtige Streit zwischen autonomer und autoritativer Pädagogik entschieden sein wird. Im Augenblick steht er so, dass die zweite, die auf Ordonnanzen beruhende Pädagogik, das Übergewicht gewinnen will. Im Interesse wirklicher Menschenbildung muss man wünschen, dass bald eine Wendung zum Besseren eintrete. Trübe ist die Zeit; verzagen aber wollen wir nicht. Der augenblickliche Niedergang des geistigen Lebens erklärt sich sehr einfach. Die deutsche Nation hat in den letzten zehn Jahren militärisch, politisch, legislativ, finanziell so Außerordentliches zu leisten gehabt, dass naturgemäß eine gewisse Ermüdung eintreten musste. Der Mensch ist eben kein Gott, und auch ein ganzes Volk kann nicht über seine Kraft hinaus. Eine Nation aber, die in kurzer Zeit so Großes geleistet, darf man nicht misstrauisch ansehen, wenn sie auch einige Jahre die Flügel hängen lässt. Das deutsche Reich wird sich wieder erholen, wir sind dessen gewiss. Wir klagen über die jetzigen schlechten Zeiten, wir haben schlechtere gehabt. Denken Sie z. B. an den Niedergang der deutschen Nation im späten Mittelalter; denken Sie an die Schmach des deutschen Reiches zur Zeit des 30jährigen Krieges; oder denken Sie, was Ihnen näher liegt, an die Helden unseres Berufes, an Comenius, Pestalozzi, Diesterweg. Ihr Lebensabend war trübe, aber sie verloren nicht die Hoffnung auf den Sieg ihrer Ideen. Es ist meine Überzeugung, möge sie auch die Ihrige sein: Die Zukunft der deutschen Pädagogik liegt nicht in der Knechtschaft, sondern in der Freiheit. Ob wir diese Zukunft erleben, ob nicht — wir werden an sie glauben und in treuer Pflichterfüllung uns mit dem Worte trösten: „Wer den Besten seiner Zeit genug gethan, der hat gelebt für alle Zeiten." (Demonstrativer Beifall, Erheben von den Sitzplätzen.)

Als zweiter Punkt war der Vortrag des Lehrers M. Winter-Nürnberg auf die Tagesordnung gesetzt: Der Lehrer im Kampf gegen das Vorurtheil.

Der Vortragende entwickelte zunächst eine Definition des Begriffes „Vorurtheil". Darnach ist Vorurtheil jede Meinung, die gefasst wird, ohne dass man den Gegenstand derselben der Kritik der Vernunft unterstellt, oder auf der man trotz besserer Erkenntnis beharrt. Während also der vorurtheilsfreie Mensch seiner Vernunft als einzigen und höchsten Instanz das Richtamt über

Digitized by Google

seine Thaten zuweist, ignorirt der vorurtheilsvolle diese höchste Richterin seines Verhaltens und verfällt dadurch naturnothwendig dem — Irrthum. Denn wenn zu einem Ziele nur ein Weg führt, so begibt sich jeder, der diesen Weg verschmäht, nothwendig auf einen Irrweg. Herausgeboren aus unzureichender Erkenntnis, aus Denk- und Uriheilsunfähigkeit, oder aber gezeitigt durch den niedrigen Geist der Selbstsucht, der das menschliche Wollen unter keiner Bedingung geleitet und beherrscht wissen will von vernünftiger Erkenntnis, vom klaren Gedanken, erscheint das Vorurtheil in seinen unzählbaren Erscheinungsformen stets als mit der Verleugnung der Vernunft identisch, also als Unvernunft. So gewiss aber klares Denken und vernünftiges Wollen nie als dem Menschen angeborne Attribute gedacht werden können, so gewiss vielmehr der edelste Schmuck des Menschen, die sittlich freie Persönlichkeit, nur auf dem mühsamen Wege ernstester Selbstarbeit errungen werden kann, so gewiss ist auch jeder Mensch einerseits verpflichtet, unermüdet darnach zu streben, dass das eigene Thun und Lassen den Stempel der Vernunft trage (Kampf gegen das eigene Vorurtheil), und andererseits berechtigt, jede Art von Unvernunft, also auch jede Art von Vorurtheilen, die von außen an ihn herantreten, als unberechtigt zurückzuweisen (Kampf gegen das fremde Vorurtheil). Diese Doppelforderung erscheint geradezu als ein Postulat des logischen Rechtes. Und von dem Augenblick an, wo es uns gelingt, den Satz als richtig zu erweisen, dass jedes Vorurtheil den Fortschritt schädige, kann sich kein ehrlicher Mensch mehr der Theilnahme am Kampfe gegen das Vorurtheil auf dem Boden des logischen Rechtes entziehen. — Fortschritt in ehrlichem Sinne ist die Veredelung des Zweckes und der Formen des menschlichen Daseins. Sein Ziel heißt also Menschenglück. Welche Mittel stehen dem Menschen zu Gebote, um an der Veredelung seines Daseinszweckes und seiner Daseinsformen mitzuarbeiten? Ich kenne nur eines: es heißt Vernunft. Cultur der Vernunft — so heißt der Weg zum Glück. So gewiss daher jeder Mensch berechtigt ist, nach Glückseligkeit zu streben, so gewiss ferner einzig und allein der Weg der Vernunft diesem Ziele näher führen kann: so gewiss auch ist jeder Mensch verpflichtet, jede Art von Unvernunft zu bekämpfen. Wahrheit und Recht fordern von jedem Menschen die Theilnahme am Kampfe gegen das Vorurtheil, und vor dem Altar der Wahrheit und des Rechtes ist jeder Mensch zum Priesterdienst berufen.

Auf dem Boden der Wahrheit und des Rechtes haben auch Schule und Lehrer ihren Kampf gegen das Vorurtheil zu führen. Nach zwei Richtungen hin erweist sich der niedrige Geist des Vorurtheils, der Geist der Lüge und der Selbstsucht, als Schädigung der Volksschulsache: einmal, indem man dem Lehrerstand das Streben nach geistiger Mündigkeit zum ungerechten Vorwurf der Selbstüberhebung macht. Es ist ja wahr: Im Lehrerstande genau so wie in jedem anderen Stande gibt es solche Elemente, die das Schicksal mit dem Papiergeld der — Einbildung entschädigt. Allein im Dienste einer guten Sache stehen, sich dabei stets unter voller sittlicher Verantwortlichkeit seines Verhaltens wissen und eben deswegen auch als sittlich freie Persönlichkeit respektirt sein wollen: das ist nicht Selbstüberschätzung, das ist Selbstschätzung. „Selbstschätzung aber, hoher Lehensherr, ist lange nicht so schnöde Sünd' als Selbsterniedrigung!" Dann: genau dieselben vorurtheilsfreundlichen Elemente, die dem Lehrerstand das Streben nach geistiger Mündigkeit zum ungerechten Vorwurfe der Selbstüberhebung machen, wollen es auch der modernen Schule nicht ver-

Digitized by Google

zeihen, dass sie sich die geistige Mündigmachung des Volkes, die Durchbildung der Massen als Arbeitsziel klar und bestimmt vorgezeichnet hat. Alle lichtscheuen Elemente, welche sich allerwärts mit auffälliger Beflissenheit zusammenfinden, sind befangen von jenem niedrigen Wahn, der heute noch die urtheilslose Menge glauben machen möchte, dass der Menschheit das Glück zugemessen und zugezählt sei, dass also Millionen Menschen so viele Freuden des Lebens entbehren müssten, weil die Hunderte, die sie genießen, sie nur dann genießen, wenn Millionen sie entbehren. In dieser niedrigen Sinnesart wurzelt das ablehnende Verhalten gewisser Kreise gegen die Denkschule des 19. Jahrhunderts. Es ist ja richtig, mit der Verallgemeinerung klaren Denkens und vernünftigen Wollens werden sich manche Zustände, Verhältnisse und Einrichtungen als unhaltbar erweisen; allein daraus kann doch der Vernunft keine Schuld erwachsen. Alle Zustände, Verhältnisse und Einrichtungen, die vor klarer, sachgemäßer Einsicht nicht bestehen können, sind überhaupt nicht wert, dass sie bestehen; und selbst das historische Recht kann seine Beweiskraft nur behaupten in Verbrüderung mit dem logischen.

In dem Sinne weiß sich die Volksschule der Gegenwart im Dienste des Fortschrittes, dass sie klares Denken und vernünftiges Wollen hineintrage in die breiten Schichten des Volkes, auf dass auch der Niedrigste und Geringste befähigt werde, an der Veredelung seiner Daseinszwecke und Daseinsformen mitzuarbeiten. Und auf dem Sinn müssen wir um so fester beharren, je mehr die rückwärtstreibenden Elemente unser Programm verdächtigen und unser Aufstreben erschweren. Wir dürfen es uns nicht verhehlen: unsere Situation ist zur Stunde eine außerordentlich ernste; allein wir mögen auch nicht zagen. Wir dürfen sogar hoffen, dass man uns von der Seite, von der wir in schöneren Tagen als treue Kampfgenossen begrüßt wurden, und die uns augenblicklich ablehnend in die Ecke weist, in nicht allzuferner Zukunft wieder auf den Plan rufe. Nun, wir werden auf dem Plane erscheinen, gerufen oder ungerufen, wenn die Prophezeiung sich erfüllen sollte, dass die bitterste Seite des Kulturkampfes, der Kampf um die Schule, erst noch bevorstehe. Wir haben zwar nur ein Streitmittel: das aufklärende Wort. Dieses Wort aber, entquollen den überzeugungstreuen Herzen von 80 000 deutschen Lehrern, die alle ohne Ausnahme wissen, dass sie für eine gute Sache kämpfen, es wird seine Wunder wirken. Darum vorwärts: wir haben die Hände voll zu thun, und der Erfolg wird träge, sobald wir rasten! (Beifall.)

Den letzten Vortrag hielt Dr. Brenning-Bremen über die lyrische Dichtung in der Volksschule.

Ausgehend von der Entwicklung des Wesens der Lyrik, schilderte der Vortragende das Wesen und die Bedeutung des Gefühles. Der menschliche Geist hat eine dreifache Form seines Seins: nach außen verhält er sich empfangend, in sich ordnet und verarbeitet er die aufgenommenen Eindrücke, endlich entschließt er sich auf die umgebende Welt einzuwirken. Das Empfangen stellt das Gefühl dar, das Ordnen und Verarbeiten den denkenden Verstand, das Einwirken auf die Außenwelt den Willen. Ist die Bildung des Menschen eine wirklich humane, dann nimmt daran auch das Gefühl Theil. Nun ist bis jetzt unsere Bildung im allgemeinen eine zu sehr intellektuelle gewesen, die auf das Gefühl nicht immer genügend Rücksicht genommen hat. Die Bedeutsamkeit desselben aber ergibt sich, wenn man bedenkt, dass die Gesinnung

Digitized by Google

eines Menschen auf dessen Gefühl beruht und die Gesinnung, auf die Gesammtheit einer Generation bezogen, die öffentliche Meinung bedeutet. Aus diesem Gesichtspunkte erscheint denn die Lyrik als ein vorzügliches Mittel zur Pflege des Gefühls. Sie sollte in keiner Schule fehlen und zu Gunsten derselben sei es erlaubt, folgende Thesen Ihrer Zustimmung zu empfehlen:

1) Die Lyrik als die aus dem Gefühl stammende und an das Gefühl sich vorzugsweise wendende Dichtungsart hat darin ihre besondere Bedeutung.

2) Die Bildung des Menschen als eine harmonische muss auch eine Bildung des Gefühles sein.

3) Indem die Bildung des Gefühles den Menschen empfänglich und zugänglich zu machen bestrebt ist, dient sie zugleich in bedeutendem Maße der sittlichen Charakterentwicklung.

4) In dem Gefühl wurzelt vorzüglich die Gesinnung des Menschen.

5) Religion und Patriotismus sind dem Menschen von der Seite des Gefühles aus zunächst zugänglich.

6) Die Auswahl der für die Schule zu verwendenden lyrischen Stücke muss eine beschränkte sein. Die Behandlung derselben muss sich streng innerhalb der Grenzen des Wesens dieser Kunstgattung halten.

Die Versammlung billigte die vorgetragenen Thesen.

Zum Schlusse nahm der erste Vorsitzende das Wort:

Meine Damen und Herren! Wir haben das Glück, zurückschauen zu können, auf drei segensreiche Tage. Wir haben schätzenswerte Anhaltspunkte erhalten zu weiterem Nachdenken und energischem Thun. Es ist uns ans Herz gelegt, dass wir auch für das leibliche Wol unserer Zöglinge Sorge zu tragen haben. Was unser Dittes uns gesagt, hat zündend eingeschlagen in unsere Herzen. Dr. Brenning hat uns ermahnt, unsere Kinder satt trinken zu lassen am Born der Dichtung. Herzlichen Dank den lieben Bremern, dem Senat, der Bürgerschaft; Dank all' den Lieben, den Einzelnen und den Vereinen, die eifrig geholfen, unser Fest so schön zu gestalten! Mit dem Schlussgesang: „Nun haben wir vollbracht" und mit dem Wunsche eines frohen Wiedersehens in Darmstadt nach zwei Jahren wurde die 25. allgemeine deutsche Lehrerversammlung geschlossen.

---

## Nachlese.

(Das Bremer Schulwesen. — Sectionsversammlungen. — Telegramme. — Lehrmittelausstellung. — Allerlei Festlichkeiten.)

Das gesammte Schulwesen des Bremer Freistaates steht unter der Oberaufsicht und Leitung des Scholarchats, einer Commission des Senats. Die Verwaltung der städtischen Schulen Bremens führt die Schuldeputation, die aus den 4 Mitgliedern des Scholarchats, 10 Mitgliedern der Bürgerschaft und 4 Lehrern besteht. Die noch vorhandenen 6 kirchlichen Gemeindeschulen stehen unter der speciellen Verwaltung ihrer Kirchenbehörden. Gemeinsame Angelegenheiten werden durch den Schulrath, welcher aus den 4 Mitgliedern des Scholarchats und je einem Mitgliede der 6 Gemeindebehörden gebildet wird, geordnet. Die Schulen der Hafenstädte Bremerhaven und Vegesack, sowie

Digitized by Google

diejenigen des Landgebiets stehen unter ihren Kirchen- und Schulcommissionen. Eine fachmännische Beaufsichtigung der bremischen Schulen findet nicht statt. Zu den höheren Schulen gehört 1) die Hauptschule, welche aus 3 Abtheilungen besteht: dem Gymnasium, der Handelsschule und der auf beide vorbereitenden Vorschule, in welche die Knaben mit dem 3. Schuljahre eintreten. 2) Die Realschulen, deren Bremen drei besitzt: zwei städtische und eine Privatanstalt. Die höheren Mädchenschulen, sieben an der Zahl, sind sämmtlich Privatanstalten. Zwei davon stehen unter männlicher, die übrigen unter weiblicher Leitung. Zu den Volksschulen in der Stadt Bremen gehören 6 kirchliche Gemeindeschulen, 6 städtische Geldschulen, 5 städtische Freischulen, 2 vom Staate subventionirte Privatanstalten, 2 Waisenhausschulen, 1 Frauenvereinsschule. Bremerhaven besitzt zwei städtische Volksschulen, Vegesack hat eine sechsstufige Volksschule. Im Landgebiet befinden sich 25 Schulen mit 93 Lehrern, 4 Lehrerinnen und 25 Handarbeitslehrerinnen. Die Schulpflichtigkeit dauert für die Volksschulen vom 6. bis 14. Lebensjahre. Die Volksschulen haben in der Regel 8 aufeinander folgende Classen. Die Zahl von 60 Schülern gilt als die durchschnittliche Normalzahl einer Classe. Die Lehrgegenstände der Volksschule sind: Biblische Geschichte (ein confessioneller Katechismus-Unterricht wird nicht ertheilt), Deutsche Sprache, Lesen, Schreiben, Rechnen, Geographie, Geschichte, Naturgeschichte, Physik, Chemie und Gesang. Die Knaben werden auch in Geometrie und Algebra und im Turnen unterrichtet; in den Mädchenclassen wird Unterricht in den weiblichen Handarbeiten ertheilt. Das Gehalt an sämmtlichen städtischen Schulen beträgt für die Vorsteher 2700 bis 3000 M. nebst freier Wohnung, für die ordentlichen Lehrer 1500– 2700 M., für die Hilfslehrer 1000—1300 M. In Bezug auf Pensionirung sind die Lehrer den Staatsdienern gleichgestellt. • An der Hauptschule beziehen die Directoren ein Gehalt von 6000—7000 M., an den Realschulen ein solches von 5300—6000 M. Lehrer mit akadem. Bildung sind an der Hauptschule mit 3000—5500 M., an den Realschulen mit 2700—5000 M. besoldet. Lehrer mit seminar. Bildung haben an der Hauptschule ein Gehalt von 2500 bis 4000 M., an den Realschulen ein solches von 2500– 3700 M. Für die Lehrer an den Schulen des Landgebietes beträgt das Gehalt 1500—2400 M. Sind die Lehrer zugleich Vorsteher, so haben sie noch freie Wohnung und mehr oder weniger Garten- und Ackerland. Ein eigentliches Seminar mit dreijährigem Cursus hat Bremen ers seit dem Jahre 1858. Die eintretenden Seminaristen müssen das 16. Lebensjahr vollendet haben. Im Jahre 1877 wurden den 3 Seminarclassen noch zwei Präparandenclassen hinzugefügt, in welche die Schüler nach vollendetem 14. Lebensjahre eintreten können. Das Seminar gewährt seinen Zöglingen weder Wohnung noch Unterhalt. Die Lehrgegenstände des Seminars sind die gewöhnlichen; Fremdsprachen kommen nicht vor. Die 5 Classen des städtischen Seminars werden von ca. 100 Zöglingen besucht. Sie kosten dem Staate jährlich 36000 M. Für Lehrerinnen bestehen in Bremen zwei Privatseminare mit zweijährigem Cursus. —

Sectionsversammlungen sind bei Gelegenheit der 25. Allg. Deutschen Lehrerversammlung fünf abgehalten worden. Es sprachen Professor Bopp-Stuttgart über Plafondlauf und atmosphärische Pressung, Lehrer Schier-Karlsbad über die Nothwendigkeit und Möglichkeit der Errichtung von Kurhäusern in Karlsbad, Ems und Lippspringe und Director Heinrich-Prag über

Digitized by Google

„Volksschule und Landwirtschaft“. Außerdem hielten der Verein für vereinfachte Rechtschreibung und der Redacteur-Verband deutsch-pädagogischer Blätter je eine Sitzung ab.

Begrüßungstelegramme waren eingetroffen von der schlesischen Provinziallehrerversammlung zu Ratibor, dem freien Lehrerverein in Straßburg, der hessischen Landeslehrerversammlung zu Worms, den in Corbach versammelten Lehrern Waldecks, dem Kreislehrerverband Wongrowitz, wie von den Schulräthen Th. Hoffmann und A. Berthelt und von Lehrer Braun in Cassel.

Die mit der Versammlung verbundene Lehrmittel-Ausstellung war auf 12 Zimmer des Gymnasiums und der Handelsschule vertheilt. Sie war reich und interessant, ohne jedoch gerade Neues zu bieten. Man wandelte unter lauter Bekannten: literarischen Hilfsmitteln für den Unterricht, Sammlungen von Modellen, Wandtafeln und Bilderwerken, Globen, Planetarien, Tellurien, Schülerzeichnungen, Zeichenlehrmitteln u. s. w. u. s. w. — ich denke, es wäre kein Verdienst, den umfangreichen Katalog abzuschreiben.

Des Glanzpunktes der Festlichkeiten, des Banketts im Casino, habe ich bereits gedacht. Schön war auch die Festvorstellung im Stadttheater, von den Meiningern zu Ehren der 25. Allgem. Deutschen Lehrerversammlung gegeben. Nach Schluss der Theatervorstellung fand programmgemäß das Promenadenconcert in der Börse statt. Börse, Markt und Passage waren festlich erleuchtet und von dichtgedrängten Menschenmassen gefüllt. Auch die inneren Räume der Börse waren gedrängt voll. In die Ausführung des Programms, das in 5 Abtheilungen etwa 20 Nummern umfasste, theilten sich die Bremer Militärcapelle und der Bremer Männergesangverein. Es kamen nur Stücke von ausgesuchter Schönheit und Beliebtheit zur Ausführung; im Instrumentalprogramm figurirten die Namen Beethoven, Wagner, Weber, Schubert, Strauß, Bizet. Große und gerechte Bewunderung erregten die Wandgemälde Arthur Fitger's, deren Effect bei der künstlichen Beleuchtung ein ebenso eigener als großartiger war. Erst nach der Mitternachtsstunde lichtete sich das bunte Treiben in den weiten Hallen der Börse. Donnerstag nachmittags 2 Uhr schiffte man sich ein zur Festfahrt nach dem reizend gelegenen Blumenthal. Vier Dampfer waren in Fahrt gestellt und jeder Dampfer war von Menschen dicht besetzt. Freitags früh 7 Uhr gingen zwei Dampfer nach Helgoland ab. Leider fühlte sich Ihr Berichterstatter nicht seetüchtig genug, die fröhliche Fahrt mitzuwagen: der Gott des Meeres hat ihm niemals den schuldigen Tribut erlassen.

---

## Epilog.

Wie schön eine Allgemeine Deutsche Lehrerversammlung sein kann — Bremen hat es aufs neue gezeigt, und wenn jemals die Geschichte der deutschen Lehrertage im Zusammenhange geschrieben werden sollte, die freie Hansestadt darf sich heute schon eines Ehrenplatzes in derselben für versichert halten. Alles vereinigte sich dort, die Bremer Tage mit einem Kranze zu schmücken, der die Erinnerung zu einem unvergesslichen machen wird: liebenswürdige

Digitized by Google

Bürger, prächtiger Himmel, schöne Natur und — freier Pfingstgeist. Sämmtliche Themata wurden mit einer Würde behandelt, die auch den Gegnern imponiren muss.

Ihren eigentlichen Charakter erhielt die 25. Allgemeine Deutsche Lehrerversammlung durch Dr. Lange und Dr. Dittes, durch Dittes mehr noch als durch Lange. Lange liebt es, sich als „altes Haus“ aufzuspielen. Das ist er nicht. Alles ist an ihm jung geblieben, Kopf und Herz. Er trägt seine Jahre wie ein Junger. Noch immer ist er der Schrecken aller Stenographen, noch immer weiß er die bittersten Dinge mit dem freundlichsten Munde zu sagen, noch immer sprudeln seine Reden von Witz und Geist. Mein Referat über seinen Vortrag gibt nur eine schwache Vorstellung von dem bewegten Leben einer Lange'schen Rede. Ein Eimer Wasser ist eben keine Welle mehr, und den Schmetterling muss man betrachten, wenn er um die Blumen gaukelt; ist er einmal angeheftet, dann hat er aufgehört, ein Schmetterling zu sein. Leider ist unserm Freunde das Malheur widerfahren, wegen seines letzten Vortrages von der „Kreuzzeitung“ — belobt zu werden. Lange von dem Organe der Kleist-Retzow, der Senfft-Pilsach, der Waldow-Steinhövel belobt, das ist wirklich hart, lieber Doctor — ich condolire!

Dittes war nicht mit besonderer Neigung nach Bremen gekommen, dort einen Vortrag zu halten. Nur auf eindringliches Bitten seiner näheren Freunde ließ er sich bewegen, von der Tribüne herab zu der Versammlung zu sprechen. Es mag ihm eine peinliche Situation sein, sich schwarz auf weiß gerühmt zu sehen in einer Zeitschrift, die er selbst mit seinem Namen zeichnet. Indes ich kann ihm nicht helfen. Nachdem er einmal gesprochen, gehört er zur Jubelfeier wie die Sonne zum Tag. So einfach, so schlicht, so ohne jeden oratorischen Schmuck seine Rede auch war — zwischen den Sätzen derselben wogte der Strom tiefster Empfindung, die sich den Hörern mittheilte wie Elektricität. Es war eine ergreifende Rede voll hoher Gedanken, welche die Schläfrigkeit aufrüttelte. Man erhob sich von den Sitzen, man brachte die Hände an die Ohren, um sich ja kein Wort entgehen zu lassen, und Bravo! Bravo! brauste es immer wieder durch den Saal. Stürmischer Applaus hatte den Redner empfangen, minutenlanger Beifall dankte ihm für seinen Vortrag. Nach dieser Rede hofft man wieder. Mögen auch Deutschland und Österreich wieder einmal etwas Reaction treiben; mag das Gestern, das Heute, das Morgen ein noch so trübes Antlitz zeigen; mögen insonderheit wir Lehrer erschreckt sein von den hereinstürzenden Wassern eines Zurückbildungsprocesses, der auf heftige Vergeltungsacte sinnt: unsere Hoffnung soll stärker sein als unsere Furcht. „Vorwärts schauen!“ das soll nicht unsere Philosophie sein, sondern unsere Natur. In einer Zeit, die ausreichend Anlass bietet, über gewisse Tageserscheinungen Epistolae obscurorum virorum des 19. Jahrhunderts zu schreiben, ist es verdienstlich, zu unseren Idealen aufzuschauen. Schon einmal sind die letzten Ziele der schul- und bildungsfeindlichen Hochflut gescheitert an dem idealen Sehnen und Streben; schon einmal haben wir erfahren, dass ein reactionäres Niemals kein ewiges Nein ist — wir werden es wieder erleben. Als die Kleist-Retzow, die Senfft-Pilsach, die Abel gegen den modernen „Aufkläricht“ wetterten und das geflügelte Wort von der Umkehr der Wissenschaft erfunden ward, da waren es die Lehrer, allen voran Diesterweg, die das Banner der Pädagogik hoch hielten; auch heute wird die ideale Bewegung auf dem Gebiete der Erziehung

Digitized by Google

und Bildung nicht einzuschläfern sein, wenn wir Lehrer aus uns die Kraft des Willens gewinnen, nicht einer Strömung die Waffen zu stellen und als Werkzeug zu dienen, die blos sehnsüchtig der Zeiten harrt, wo sie wieder den Schulmeister mit „Er“ anherrschen und ihn zum Wandertisch von Bauer zu Bauer verdammen oder zu Naturallieferungen begnadigen kann.

Hätte ich die Rede Dittes' mit einem Motto zu schmücken, ich würde das Horazische Non omnis moriar wählen: ich werde nicht ganz sterben.

Verantwortlicher Redacteur: Dr. Friedrich Dittes. — Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.

Digitized by Google

# Über den gegenwärtigen Stand der deutschen Pädagogik.

Vortrag,*) gehalten zu Bremen am 17. Mai 1883.

*Von Dr. Friedrich Dittes.*

Geehrte Versammlung! Das Thema, über welches ich zu sprechen habe, steht in innerem Zusammenhang mit der schlichten, aber erhebenden Gedächtnisfeier,**) welche soeben begangen worden ist. Es wird vielen von ihnen bekannt sein, dass mir die Aufgabe zugefallen ist, ein Werk der vielverdienten Schulmänner Lüben und Gräfe fortzusetzen, nämlich den „Pädagogischen Jahresbericht", welcher wesentlich dazu bestimmt ist, von dem jeweiligen Stand der deutschen Pädagogik ein möglichst treues Bild zu entwerfen. Als nun von mehreren Seiten die Aufforderung an mich erging, etwas beizutragen zur Belebung der 25. Deutschen Lehrerversammlung, war ich eben mit den Arbeiten für den 35. Band des „Pädagogischen Jahresberichtes" zu Ende, und ich glaubte, dass es gerade in Bremen, dem letzten Wirkungsfelde der genannten Männer, am Platze sei, einen Blick auf den gegenwärtigen Stand der deutschen Pädagogik zu werfen. Ja, ich dachte, es würde dieses Thema geeignet sein, auch für alle künftigen allgemeinen deutschen Lehrerversammlungen einen Gegenstand der Besprechung zu bilden.

Nun freilich, mit heiterer Stimmung kann man jetzt nicht an die Erörterung dieses Themas gehen: es ist, wie Sie wissen, zur Zeit nicht viel Stoff vorhanden zu „freudigen Gesängen" über die deutsche Pädagogik; allein es ziemt dem Manne, der im Strome der Zeit steht,

*) Obwol bereits die vorige Nummer des „Pädagogiums" eine Skizze des vorliegenden Vortrages gebracht hat (s. den Bericht von Dr. P. Schramm), möge derselbe, vielseitigen Wünschen entsprechend, hier vollständig nach den stenographischen Aufzeichnungen folgen. Die zahlreichen Parenthesen über Beifallsbezeigungen mögen hier entfallen.

**) Bekränzung der Gräber Lüben's und Gräfe's auf dem Friedhofe zu Bremen.



Digitized by Google

in ihm Stellung nehmen und arbeiten muss, sich zu orientiren, welche Stunde die Uhr der Zeit zeigt, um darnach sein Verhalten einzurichten. Das Thema hat überdies noch die große Schwierigkeit, dass es ein sehr weitschichtiges, viel umfassendes ist, und ich muss daher gleich im voraus bekennen, dass es mir nicht möglich sein wird, es einigermaßen erschöpfend zu behandeln. Auch hat es seine Dornen: es ist nicht möglich, dasselbe ganz harmlos, ja es ist nicht einmal möglich, es unparteiisch zu erörtern. Denn wer selbst an der Pädagogik zu arbeiten berufen ist und sich bemüht, dieser Pflicht gewissenhaft nachzukommen, der muss Partei nehmen für ein bestimmtes Princip, für eine bestimmte Richtung; er muss eintreten für das, was er für recht und gut und wahr hält, und somit anderen Auffassungen entgegentreten. Dabei bleibt aber die Freiheit des Urtheils für Jedermann gewahrt, weil ja niemand durch Anhören eines Referats sich selbst schon für die eine oder andere Richtung entscheidet, sondern zunächst nur eine Orientirung über die verschiedenartigen Ansichten bezweckt wird. Wenn nun in meinen Ausführungen Lücken bleiben werden, vielleicht gar Fehler vorkommen sollten, so betrachten sie die Behandlung des aufgestellten Themas als einen Versuch, der auf der nächsten Versammlung wiederholt, ergänzt und, wo nöthig, berichtigt werden kann.

Ich möchte vor allem den Grundzug der heutigen Pädagogik hervorheben, und ich glaube denselben damit bezeichnen zu sollen, dass die gegenwärtige Pädagogik, sowol in der Theorie als in der Praxis, eine gewisse Unsicherheit, Unstetigkeit, Unbestimmtheit zeigt. Es fehlt ihr das stabile Gleichgewicht, es ist in ihr ein tiefer Zwiespalt unverkennbar, der deutlich aus der ganzen neueren Literatur unseres Faches ersichtlich ist, ein Kampf zwischen zwei entgegengesetzten Richtungen, von denen selbstverständlich jede nach der Oberherrschaft strebt und mit der Zeit die eine oder die andere verschwinden muss. Nebeneinander bestehen können sie auf die Dauer so wenig, wie das Kopernikanische und Ptolemäische Weltsystem auf die Dauer nebeneinander bestehen konnten. Diese beiden Weltanschauungen haben zwar auch eine Zeitlang miteinander gekämpft, so lange es nämlich zweifelhaft erschien, welche die richtige sei; aber mit der Zeit musste auch hier, wie überall, die Wahrheit den Sieg über ihr Gegentheil davontragen.

Der Gegensatz, der in der deutschen Pädagogik jetzt immer schärfer hervortritt, wird natürlich von verschiedenen Parteistandpunkten aus verschieden definirt und bezeichnet. Wenn ich also von

Digitized by Google

meinem Standpunkte aus diesen Gegensatz charakterisire, so bleibt es natürlich den Gegnern unbenommen, auch ihrerseits Stellung zu nehmen. Ich meinestheils sage, dass gegenwärtig die autonome, selbstständige Pädagogik im Kampfe liegt mit einer abhängigen, gebundenen Pädagogik. Ich könnte diesen Gegensatz auch mit den Ausdrücken Überzeugungs- und Autoritätspädagogik bezeichnen. Die erstere, die Überzeugungspädagogik, ist die classische, diejenige Pädagogik, der alle namhaften Männer der Geschichte unseres Faches, von Plato und Aristoteles an bis auf die neuere Zeit, gehuldiget und gedient haben. Die andere Art von Pädagogik sehe ich meinerseits als eine unclassische, als eine After-Pädagogik an, die erst in neuester Zeit mit Schroffheit jener ersten entgegengestellt wird. Wollten wir uns den Sachverhalt durch Beispiele, durch einzelne Vertreter der Pädagogik anschaulich vergegenwärtigen, so könnte man nicht weiter zurückgreifen, als bis in die vierziger Jahre unseres Jahrhunderts. Was ich meine, lässt sich am kürzesten durch die Nennung einiger Namen deutlich machen. Die erstere Richtung, der ich selbst auch angehöre, kann bezeichnet werden durch den Namen Diesterweg, die andere durch die Namen seiner directesten Gegner Stiehl, Raumer u. s. w. Weiter zurück kann man diese namentliche Entgegenstellung in ganz gleichem Sinne nicht verfolgen, weil, wie gesagt, alle namhaften Vertreter der Pädagogik älterer Zeit derjenigen Richtung angehörten, die ich als die autonome, als die selbstständige, als die Überzeugungspädagogik bezeichnet habe. Denn wenn auch schon zwischen Plato und Aristoteles, oder, um ein Beispiel aus neuerer Zeit anzuführen, zwischen A. H. Francke und J. J. Rousseau ziemlich starke Gegensätze stattfanden, so sind diese Männer doch alle darin übereingekommen, dass ein jeder von ihnen nur das als wahr und recht und heilsam aufstellte, was seiner persönlichen Überzeugung entsprach; und darum eben handelt es sich vor allem, dass der Mensch, besonders der Pädagog, seiner Überzeugung getreu spricht, wirkt und lebt. Dass damit sogleich die absolute Wahrheit gegeben sei, wird ja selbstverständlich nicht behauptet. Es ist in der Pädagogik wie in allen anderen Gebieten menschlicher Geistesthätigkeit. Wenn etwa in der Naturforschung oder in der medicinischen Wissenschaft ein Streit stattfindet zwischen Lehrmeinungen der Speculation oder Tradition und den bisherigen Ergebnissen der inductiven Forschung, so ist, falls man der letzteren huldigt, damit noch nicht gesagt, dass man durch diese Methode des Forschens sogleich alle Wahrheit finde, dass bei ihr sofort jeder



Digitized by Google

Irrthum ausgeschlossen sei; aber die Möglichkeit, zur Übereinstimmung in unbestreitbaren Wahrheiten zu gelangen, ist damit gegeben. So auch auf dem Gebiete der Pädagogik: die Satzungen der Autorität sind wandelbar, Sicherheit gibt nur die Überzeugung.

Um diesen Gegensatz wenigstens andeutungsweise etwas tiefer zu begründen, erlaube ich mir darauf hinzuweisen, dass alle gesunde Cultur, alles normale Geistesleben, also auch alle echte Wissenschaft und alle echte Kunst, folglich auch alle wahre Pädagogik in Theorie und Praxis hervorgehen muss und zu allen Zeiten hervorgegangen ist aus dem der Menschheit eingebornen Sinne für das Ideale, für das Wahre, Schöne und Gute und aus der treuen Hingebung an diese Ideale der Menschheit. Das ist der wahrhaft göttliche Ursprung alles höheren Culturlebens und aller Humanität. Wenn sich die Wissenschaft oder die Kunst dieses göttlichen Ursprunges entäußert und entfremdet, wenn sie Einflüssen folgt, die außerhalb dieser eigenthümlichen, ursprünglichen Triebfedern liegen, wenn sie sich von wechselnden Zeitströmungen, von dem momentanen Parteitreiben, von Rücksichten der Nützlichkeit, der Klugheit, oder von starren theologischen Satzungen, oder von bureaukratischen Ordonnanzen bestimmen und lenken lässt, so entkleidet sie sich ihrer Würde, so steigt sie hinunter in das Gebiet des Handwerks, der Routine, des Geschäfts. Die Pädagogik wird dann eine Magd, die jedem zu dienen bereit ist, der Brot, Ehre, Fortkommen u. s. w. in Aussicht stellt, oder wenigstens über die Gewalt verfügt.

Hiermit, meine Herren, glaube ich in Kürze den Gegensatz bezeichnet zu haben, der in der neueren Pädagogik hervortritt. Es gab allerdings eine Zeit, und ich scheue mich nicht, diese Zeit genauer zu bezeichnen — es war das Jahr 1848, dessen sich die älteren unter uns noch erinnern, ich meinestheils, wie ich unumwunden gestehe, mit hoher Freude — es gab eine Zeit, wo man hoffen konnte, das Princip der selbstständigen Forschung, der inneren Entwickelung alles Geteslebens und damit auch der Pädagogik werde durchdringen. Es kam damals sogar — wenigstens theilweise — ein bestimmter Ausdruck für diese Richtung zu Stande in dem bekannten Satze: „Die Wissenschaft und ihre Lehre ist frei!“ Dieser Satz ist sogar in Staatsverfassungen eingedrungen, die noch heute gelten, z. B. in die österreichische. Auf die Pädagogik angewendet würde dieser Satz lauten: Die Pädagogik und ihre Praxis ist frei, d. h. autonom, sie gestaltet sich lediglich aus den ihr eigenen Idealen und Gesetzen heraus. Ich brauche dies nicht näher zu erläutern, weil Ihnen gestern von dem

Digitized by Google

ersten Herrn Sprecher*) ein Stück solcher Pädagogik vorgeführt worden ist, nämlich dasjenige Stück Pädagogik, welches sich auf die physische Entwickelung und Bildung des Menschen bezieht. Da ist lediglich die Natur und zwar die Natur des Leibes mit ihren Kräften und Bedürfnissen als Norm hingestellt worden, in ausdrücklichem Gegensatze zu einer engherzigen, beschränkenden Auffassung dieses Theils der Erziehung. Analog liegt nun das Verhältnis bezüglich aller anderen Capitel der Pädagogik. Auch da sollen lediglich die anthropologischen Wissenschaften im weitesten Sinne des Wortes die Basis, die Norm, die Ausgangs- und Zielpunkte bezeichnen, also die Psychologie, die Logik, die Ethik u. s. w. Wenn andere Maximen geltend werden, so ist die Pädagogik von ihrem geraden, richtigen und berechtigten Wege abgelenkt, und dies wird leider gegenwärtig wieder vielfach versucht. Denn erstens ist es ja allbekannt, dass die alte Gegnerin der freien, selbstständigen Pädagogik neuerdings wieder zu hervorragender Bedeutung, zu einer gewissen Herrschaft über das Bildungswesen gelangt ist. Es ist das die orthodoxe Theologie mit ihren confessionellen Satzungen, die man von dem Standpunkte ihrer Vertreter aus als „unantastbare Heilswahrheiten" betrachtet. Dem entspricht es, dass man den Vertretern dieser Heilswahrheiten ein Übergewicht in der Gestaltung des Erziehungs- und Schullebens anweist. Ganz natürlich: wenn der sogenannte Staat, d. h. leider in unserer Zeit meistens nur die jeweilige Beamtenschaft, wenn also der sogenannte Staat wirklich der Überzeugung ist, diese theologischen Lehren seien zum Heile der Menschheit, zum Heile des Volkes unentbehrlich, sie seien die wahren Fundamente des Glückes der Welt und der Staaten, dann ist die Beamtenschaft — oder sagen wir: der Staat — freilich ganz berechtigt, ja im Interesse der Fürsorge für die Bevölkerung sogar verpflichtet, diesen Elementen das Übergewicht einzuräumen.

Hieraus erklärt sich, dass gegenwärtig gerade im grössten deutschen Staate diese theologische Richtung wieder zur Macht gelangt ist. Dass dem so sei, ist wol außer Zweifel; ich werde keine ausführlichen Darlegungen hierüber zu geben brauchen, will nur, weil ich doch meine Skizze wenigstens mit einigen Belegen ausstatten muss, eine kurze Stelle mittheilen aus einem Briefe, welchen ich erst vor wenigen Tagen von einem der angesehensten deutschen Schulmänner erhalten habe. Da heißt es: „Seit vielen Jahren ist es Maxime, zu Seminar-

*) Dir. Dr. Scholz-Bremen, welcher über „die Gesundheitslehre in der Volksschule" referirte (s. den Bericht in der vorigen Nummer).

Digitized by Google

directoren und Schulräthen nur und allein conservative und orthodoxe Theologen zu ernennen. Wer diese Qualification nicht hat, ist eo ipso von der Bewerbungs- und Beförderungsliste ausgeschlossen. Die Reaction ist in voller Blüte." — Ich bemerke, dass diese Mittheilungen wortgetreu entnommen sind dem Briefe einer Autorität, in deren Zuverlässigkeit ich meinerseits durchaus keinen Zweifel setzen kann. Sollte dessenungeachtet diese Schilderung nicht vollständig zutreffend sein — ich glaube aber, sie ist es — so würde auch hieraus folgen, dass zur Zeit die Pädagogik sich in einer großen Unsicherheit, in einer bedenklichen Schwankung, Unbestimmtheit, Dunkelheit befindet; denn wenn selbst solche Männer, die auf den höchsten Posten stehen, die die allermeiste Gelegenheit haben, sich vollständig zu informiren, über die heutige Richtung sich irrten, wie sollten dann die vielen anderen eine bestimmte Auffassung der heutigen Richtung erlangen können?*) — Kurz, im wesentlichen wird die Behauptung nicht anfechtbar sein, dass die Pädagogik heute nicht unabhängig ist von confessionellen Satzungen. Dies ist ja auch anderweit genügend bekannt. Vor nicht langer Zeit hat ein Minister des deutschen Unterrichtswesens öffentlich die confessionelle Richtung als die seinige bekannt, hat auch ausdrücklich gesagt, dass die Theologen von selbst qualificirt seien, in „die Mysterien des Volksschulunterrichtes" einzudringen, ohne einer besonderen pädagogischen Befähigung zu bedürfen; er hat also ausdrücklich anerkannt, dass man die Pädagogik als ein Anhängsel, als eine Zugabe, oder als einen integrirenden Bestandtheil der Theologie auffassen könne, und dass eine eigene fachmännische Befähigung, ein eigenes Vorstudium für sie nicht nothwendig sei.

Was übrigens den Ausdruck betrifft „Mysterien des Volksschulunterrichtes", so weiß jeder, der eine fachmännische Bildung besitzt, dass niemals ein Vertreter der freien, autonomen Pädagogik die Meinung geäußert und vertreten hat, die Pädagogik, speciell die Volks-

*) In der That ist obige Angabe vollständig zutreffend. Wer dafür eine ganz unanfechtbare, öffentliche, officielle und documentarische Autorität verlangt, den verweisen wir auf das „Central-Blatt für das gesammte preußische Unterrichtswesen". Aus demselben ist ersichtlich, dass in früheren Zeiten, selbst unter Raumer und Stiehl, den Vätern der Regulative, auch Nicht-Theologen zu Seminardirectoren und Schulräthen ernannt wurden (z. B. Fix in Soest. Richter in Tondern, Kellner in Trier, Prange in Oppeln), was in einzelnen Fällen auch noch unter Falk geschah; dagegen sind, laut der angeführten Quelle, unter den beiden neuesten Ministern, Puttkamer und Gossler, ausnahmslos nur Theologen und zwar solche, deren Rechtgläubigkeit und conservative Gesinnung außer Zweifel stand, auf die erwähnten Posten berufen worden. D.

Digitized by Google

schulpädagogik, sei ein Mysterium, sei ein System von geheimen Lehren und geheimen Gebräuchen; dies kann also nur eine satirische Bemerkung sein, die übrigens für den Urheber in so fern richtig sein mag, als es allerdings eine Geistesverfassung gibt, bei welcher wirklich die Pädagogik und auch der Volksschulunterricht ein Mysterium ist. Meine Herren, worin liegt das? — Es ist bekanntlich seit langer Zeit viel gesprochen worden von der „Vermählung des christlichen und germanischen Geistes“. Ich und wol Sie alle werden gegen eine solche Vermählung nichts einzuwenden haben, wenn sie treu und ehrlich stattfindet: wenn sich das wirkliche Christenthum, wie es nach evangelisch-protestantischer Auffassung in den Originalquellen desselben zu suchen ist, und der deutsche Geist, wie er in den besten Männern der Nation, in Schiller, Goethe, Kant, Fichte, Lessing, Herder u. s. w. vertreten ist, miteinander vermählen, so werden wir alle uns dessen nur freuen können. Allein daran fehlt es eben; denn wenn die Verkündiger dieser Vermählung es aufrichtig meinten, so würden sie ja auch entweder im Christenthum oder in der deutschen Literatur den Schlüssel für das besagte „Mysterium“ finden. Der Christ hat ihn in dem Worte: „Kehret um und werdet wie die Kinder!“ d. h. legt eueren Hochmuth ab, entspringe er nun aus junkerhafter Blasirtheit, oder aus theologischen Quellen, oder aus der Selbstüberhebung der Bureaukratie! Legt eueren Hochmuth ab und gebt euch mit pietätvoller Verehrung an die Ideale der Menschheit hin, so habt ihr den Schlüssel der Pädagogik. Oder wenn etwa diese Hälfte der neueren Cultur (die christliche Anschauung) nicht genügend entwickelt ist, so kann man in der anderen Ersatz finden; da wird man bei einem Dichter lesen: „Was der Verstand der Verständigen nicht sieht, das übet in Einfalt ein kindlich Gemüth“; oder man wird lesen: „Das Geisterreich ist nicht verschlossen, dein Sinn ist zu, dein Herz ist todt.“ Thut eure Sinne auf, belebt euer Wahrheitsgefühl für das, was in den Büchern der Menschheitsgeschichte offen vorliegt, und erwärmt eure Herzen für alles Wahre, Schöne und Gute; unterwerft euch dem, was ihr als göttlichen Ursprungs erkennen müsst: dann gibt es keine Mysterien des Volksschulunterrichtes. Diesen Sinn, diese offene Hingebung an das Wahre, Schöne und Gute hatten die größten Führer des menschlichen Geisteslebens, Plato und Aristoteles so gut wie Kant und Fichte; und diese Männer haben es nicht unter ihrem Range, noch weniger unter ihrer Würde gefunden, sich der Erforschung der Pädagogik hinzugeben, sie haben einen Theil ihrer großen Geisteskräfte gerade unserer Wissenschaft gewidmet. Im Hinblicke auf diese That-

Digitized by Google

sache, meine Herren, wird Sie hoffentlich jenes verletzende satirische Wort über Ihre Berufswissenschaft und Berufskunst nicht niederschlagen; denn was die größten Geister der Menschheit für ein würdiges Ziel des Strebens erachtet haben, das kann für niemanden ein Gegenstand der Geringschätzung sein. Es liegt aber eben leider in jener Geringschätzung ein gewisses System; es liegt in der Verbindung der bureaukratischen Bevormundung mit der theologischen Satzung ein Hauptmerkmal der gegenwärtigen Situation auf pädagogischem Gebiete. Es kommt darin die Verbindung des geistigen und weltlichen Absolutismus zum Ausdrucke, welche hemmend auf die freie Gestaltung der Pädagogik einwirkt. Dass dem so sei, das ist für den Kenner der neuesten Literatur der Pädagogik außer allem Zweifel. Hierzu nur noch einige Belege.

Unter den pädagogischen Schriften, welche im letzten Jahre erschienen sind, befindet sich u. a. ein in seiner Art recht gutes Buch unter dem Titel: „Anleitung zur Vorbereitung auf das zweite Examen." Dieses Buch ist von einem geachteten und gediegenen preußischen Schulmanne verfasst, der sich veranlasst gesehen hat, seinen jüngeren Collegen behilflich zu sein, dass sie mit gutem Erfolge die Staatsprüfung ablegen, um, wie er sagt, den „Panisbrief" zu erlangen. Neben den nöthigen Instructionen zur Vorbereitung kommt da u. a. eine sehr eindringliche Warnung des Inhaltes vor, dass man sich ja vor Äußerungen hüten solle, „die im Widerspruche mit der herrschenden Auffassung stehen". Zur näheren Erläuterung, wie das gemeint ist, wird folgendes Factum erzählt: Ein Prüfungscandidat hatte für die schriftliche Arbeit das Thema erhalten: „Die ideelle Volksschule;" er arbeitete dieses Thema aus nach bestem Wissen und Gewissen, nach seiner persönlichen Überzeugung, bekam aber darauf den Bescheid, dass er infolge dieser Arbeit „wegen unreifer Gedanken" nicht zur mündlichen Prüfung zugelassen werden könne und zwar deshalb, weil er sich in dieser Arbeit für den Wegfall des „confessionellen" Religionsunterrichtes ausgesprochen hatte — allerdings nur in der „ideellen" Volksschule der Zukunft, also doch nur akademisch. Der Mann hatte sich ja nicht losgesagt von der Verpflichtung, die ihm derzeit obliegt; er hatte aber gemeint, in der „ideellen" Volksschule sei der „confessionelle" Religionsunterricht nicht zulässig. Dafür wurde er nun „wegen unreifer Gedanken" von der mündlichen Prüfung zurückgewiesen. Dass dieses Factum richtig ist, halte ich für zweifellos; denn es wird berichtet von einem durchaus zuverlässigen Manne und zwar in einer öffentlichen Druck-

Digitized by Google

schrift, welche bisher von keiner Seite in dieser Beziehung rectificirt worden ist. Wenn nun also eine solche Warnung nöthig ist, und wenn derselben noch ausdrücklich beigefügt wird, wie es in dem erwähnten Buche geschieht: „eine solche Warnung sollte freilich nicht nöthig sein" — so beweist dies doch, wie durchgreifend der vorhin charakterisirte Geist sich bereits des Schulwesens bemächtiget hat. Was übrigens die „unreifen Gedanken" betrifft, so ist es bekannt, dass sehr reife Geister — ich will nicht einmal von Diesterweg reden, der ja als Revolutionär ausgeschrieen ist — z. B. Universitätsprofessoren, ganz objectiv denkende, der Praxis fernstehende Männer von gediegener Einsicht, ja, dass ganze Völker den confessionellen Religionsunterricht aus der Schule ausgeschlossen haben, wie z. B. England, Belgien, die nordamerikanischen Staaten: man wird doch die nicht alle miteinander für unreif erklären? Hat denn so ein Examinator, der ja oft selber kein Examen gemacht hat, allein die Geistesreife gepachtet?

Das sind aber offenbar nur Vorwände zur Durchsetzung eines Systems, das man nun einmal für das derzeitig privilegirte Staatssystem ansehen muss und wirklich ansieht. Es beruft sich da immer eine Autorität auf die andere, und auf einer je höheren Stufe ein Beamter steht, um so höher ist auch sein Geist und um so reifer und dictatorischer der niederen Stufe gegenüber.

Das wäre nun gut, wenn nur mit der äußeren Competenz auch die innere verbunden wäre. Im Militär z. B. mag so etwas gerechtfertigt erscheinen, denn da ist factisch mit der äußeren Autorität durchschnittlich auch die innere verbunden. Der Corporal versteht vom Militärwesen mehr als der gemeine Soldat, der Feldwebel wol in der Regel auch mehr als der Corporal, der Hauptmann wieder mehr u. s. w. Da ist es ja gerechtfertigt, dass der Obere auch in Sachen der Einsicht Subordination verlangt. Aber weil einer im Schulwesen ein höheres Amt bekommen hat, als der andere, wobei nicht selten Eigenschaften den Ausschlag geben, die gar nicht mit der inneren Berufsbildung zusammenhängen, deswegen sich zum Richter aufzuwerfen über die Meinung der Untergebenen, das halte ich nicht für gerechtfertigt. Man geht dabei aber immer weiter, man sucht eine immer höhere Autorität, von einer Stufe zur anderen steigt man auf und gibt dem Untergebenen Anweisung, dass er sich ja genau informiren solle, woher der Wind weht. In dem angeführten Buche kommt u. a. noch folgender Rat vor: „Erkundige dich während der Vorbereitung genau nach den Lehrbüchern, die der Examinator zu

Digitized by Google

Grunde legt.“ Das ist ein wirklich collegialischer, wolgemeinter Rath. Denn wenn nun einmal das besagte Subordinationssystem besteht, warum soll dann der Brave, Tüchtige, Eifrige wegen einer in dieser Beziehung begangenen Unvorsichtigkeit zurückstehen hinter dem, der vielleicht minder tüchtig, aber klüger ist? — Allein welches Licht wirft jener Rath auf die Verhältnisse? Also der Herr Examinator legt ein Buch zu Grunde, aus dem nimmt er seine Prüfungsfragen, und der Examinand soll natürlich auch aus diesem Buche die Antworten entnehmen. Das ist doch eitles Scheinwerk, ein bloßes Handwerk, ein Auswendiglernen und -Wissen. Der Examinator sollte doch aus sich heraus die Fragen holen und der Examinand aus sich heraus die Antworten. Sonst haben wir ja bloße Einpaukerei für den Examentisch und keine Vorbereitung für den Dienst, für die Praxis. Aber es scheint leider nothwendig zu sein, dass sich viele Examinatoren nach einem Leitfaden richten. Denn wenn sie keiner eigenen Berufsbildung bedürfen, wenn ein anderes Studium schon zur Einnahme eines pädagogischen Amtes qualificirt, nun, dann müssen sie freilich, um den guten Schein zu wahren, wenigstens eine Krücke benutzen, um allenfalls mit fortzuhinken. Aber das Rechte ist das doch gewiss nicht, das kann unmöglich ein billig denkender Mensch behaupten. Würde es denn Beifall finden, wenn man sagte: als Bauaufseher oder als Ingenieur kann ein Forstmann angestellt werden; wenn er sich ein Buch anschafft, wird er schon in die Mysterien der Baukunst eindringen und wird auch ein Examen abhalten können? Warum soll denn etwas, das alle Welt für unvernünftig halten muss, gerade in der Pädagogik gelten?

Aber, wie gesagt, das bureaukratische Belieben, die Autorität, der Befehl, die Rangordnung, die Mandarinenstaffel, das sind die entscheidenden Factoren. Da appellirt man immer höher und höher, je nach Bedarf, zuletzt appellirt man an die „allerhöchsten“ Instanzen, man geht dann a Jove aus. Ein Beispiel. Es möge als Probe vieler ähnlicher dienen, um zu zeigen, wie man an die Autoritäten appellirt und damit jede freie Discussion abschneidet. Ich halte ein solches Vorgehen geradezu für unehrlich; denn wenn man in einer Discussion an Instanzen appellirt, die einer Kritik gar nicht unterzogen werden dürfen, und damit den Gegner mundtodt macht, so hört selbstverständlich jede unparteiische Untersuchung auf. Nun, ein solches Beispiel lieferte vor nicht langer Zeit — es ist etwa fünf Monate her — eine deutsche Schulzeitung, die in einem Programmartikel, den man sich doch genau überlegt und den man also ernst nehmen darf,

Digitized by Google

unter anderem sagte: Das Blatt „wählt sich zu Leitsternen zwei allerhöchste Botschaften, die eine von unserem lieben Vater im Himmel, gegeben vor 1882 Jahren, die andere gegeben von unserem erhabenen Kaiser, gegeben vor einem Jahre.“ — Wörtlich. Nun, meine Herren, es ist gewiss anerkennenswert, und Sie alle werden es billigen, wenn man dem Staatsoberhaupte Hochachtung und Ehrfurcht erweist, um so mehr, wenn es sich um ein Staatsoberhaupt von so rühmlichen persönlichen Eigenschaften handelt, wie in diesem Falle. Allein damit kann doch nicht das erste Gebot des Katechismus aufgehoben werden, das da heißt: „Du sollst keinen andern Gott haben außer mir.“ Hier haben wir aber nach aller Logik eine Gleichstellung des Kaisers mit dem Herrn der Welt. Nun, zu einer derartigen Begründung der Pädagogik kann man nur schweigen.

Man geht aber nicht blos bezüglich der Autoritäten bis an die äußersten Grenzen, sondern auch bezüglich des Stoffes, den man der Pädagogik einverleibt, und des Geistes, den man ihr einflößen will, nämlich an die äußersten Grenzen der Rücksicht auf das, was eben zur Zeit als maßgebend gilt. Wie sehr dies der Fall ist, beweist eine Stelle aus einer der angesehensten und größten pädagogischen Zeitschriften Deutschlands, herausgegeben von einem namhaften und geschätzten deutschen Schulmanne. Da las ich vor nicht langer Zeit eine Abhandlung über die „allgemeine Volksschule“, welche definirt wird als diejenige Schule, in der die Kinder aller Stände bis zum zehnten Jahre vereinigt sein sollen. Dass es auch eine allgemeine Volksschule geben könne für Kinder über zehn Jahren, davon ist gleich gar nicht die Rede; es wird schon als höchst gefährlich betrachtet, dass man daran denke, eine allgemeine Volksschule für die Kinder aller Stände auch nur bis zum zehnten Jahre herzustellen. Es wird nämlich gesagt: „Theoretisch mögen sie (nämlich diese allgemeinen Volksschulen) empfehlenswert erscheinen.“ Das ist ungefähr dieselbe Phrase, die man oft hört: „Im Princip ist das ausgezeichnet, aber in der Praxis, m. H., da kann ich nicht zustimmen.“ Also: sie mögen theoretisch empfehlenswert erscheinen, „aber diese Schulen bilden nicht für die Verhältnisse des Lebens. Der Tagelöhner“, heißt es wörtlich weiter, „der mit dem Landrath und Regierungsrath bis zum zehnten Jahre auf einer Schulbank gesessen“, — nun, Landräthe und Regierungsräthe und Tagelöhner sitzen nicht auf der Schulbank, das ist ja schon ein completer Unsinn; ich begreife nicht, wie ein namhafter Pädagog unter seinem Namen einen solchen Nonsens kann drucken lassen, — „auf einer Schulbank gesessen, vielleicht

Digitized by Google

denselben (den Landrath oder Regierungsrath) in vielen Beziehungen übertroffen hat, wird sich nicht leicht darein finden, dass dieser jetzt" — jetzt — „pro Tag 15—20 Mark verdient, während er mit 1—2 Mark zufrieden sein muss." — Das sind auch Argumente! — „Diese Art von Schulen", heißt es weiter, „ist eine Erziehungsanstalt für die Socialdemokratie. Die allgemeine Volksschule tritt den Grundsatz: Non scholae sed vitae — mit Füßen." So wörtlich. — Ich muss gestehen: mir vergeht bei einer solchen Beweisführung für Augenblicke Hören und Sehen. Ein solches Aufdenkopfstellen der Chronologie, eine solche Verkehrung der Verhältnisse sollte doch wahrhaftig um der Ehre der Pädagogik willen in einem anständigen Blatte nicht vorkommen. Unter anderem wird auch gesagt: Diese Schule führt zur Socialdemokratie. Nun wissen Sie aber alle, dass in Deutschland die Socialdemokratie schon da ist; diese einheitliche, gemeinsame Volksschule soll aber in Deutschland erst werden: das Zukünftige wird also als die Ursache des Gegenwärtigen hingestellt. Ich muss offen gestehen, dass ich mich bei derartigen Deductionen, die so widersinnig und so mit Gewalt herbeigezogen sind, der mir schmerzlichen Vermuthung nicht entschlagen kann, dass es doch eigentlich nur darauf abgesehen sei, die Gunst der „maßgebenden Kreise" zu gewinnen.

Ich finde überhaupt in der neueren pädagogischen Literatur, auch in Büchern, so gar oft eine willkürlich herbeigezogene Excursion über die Socialdemokratie. Möge man nun von dieser denken, was man wolle; aber wo die Discussion derselben nicht am Platze ist, soll man sie meiden, sonst sieht das Ding so aus, als sei es bloße Liebedienerei, bloßer Servilismus, oder sonst etwas dergleichen. Dabei wird die „allgemeine Volksschule" mit den schwersten Anklagen belegt. Ich muss mich wundern, und es gereicht dies der gegenwärtigen Pädagogik Deutschlands nicht zur Ehre, dass Männer, die zu den einflussreichsten Schriftstellern gehören, eine außerordentliche Naivetät, richtiger gesagt Ignoranz, in pädagogischen Dingen an den Tag legen. Es wird da die allgemeine Volksschule mit den dunkelsten Farben gemalt. Man hätte aber doch ganz gute Gelegenheit, sich vom Gegentheil zu überzeugen. Gerade so, wie sehr viele Schulen, tausende und aber tausende von Schulen ganzer Staaten, z. B. auch die österreichischen Schulen, derzeit keinen confessionellen Charakter haben, und zwar seit geraumer Zeit, ohne dass die angeblichen Schattenseiten solcher Schulen hervorgetreten sind, ebenso haben wir ja auch die allgemeine Volksschule in verschiedenen Ländern, wir haben sie z. B. in ganz Österreich. Wenn man also von der Sache reden will, so soll man sich doch erst

Digitized by Google

durch eigene Anschauung überzeugen, wie die Schulen in Wirklichkeit beschaffen sind. Ein Schulmann, der gegen die „allgemeine Volksschule“ schreiben will, könnte ja einmal eine kleine pädagogische Reise nach Wien oder nach Österreich überhaupt machen; dort sitzen seit länger als einem Jahrzehnt auf denselben Schulbänken die Kinder aller Volksschichten vom 6. bis 14. Jahre, die Kinder von Beamten, Kaufleuten u. s. w. und die Kinder von Straßenkehrern, Bedienten u. s. w., und da zeigt sich gar nichts von den angeblichen Übeln, sondern das Gegentheil davon zeigt sich. Und da redet man von der Sache noch, als sei sie ganz dunkel, als sei sie ein „Mysterium“, über das man sich in allerlei Fabeleien ergehen kann!

Da wird auch gesagt, diese Schule bilde nicht für das Leben. Sie sehen, wie es mit der Auffassung pädagogischer Grundsätze geht; wir alle stimmen dem Satze bei, dass die Schule für das Leben bilden soll, namentlich die Volksschule. Aber was heißt denn „Leben“? Und was heißt „fürs Leben bilden“? Etwa das, dass man alle Kinder, die in die Schule kommen, sogleich classificire und abstemple, ihnen eine Etikette gebe nach dem, was sie einst werden sollen? Woher weiß man denn das? Kann man denn sagen: Du kleiner Sieben- oder Achtjähriger, du bist ein Schneider, ein Schuster, ein Landrath, ein Regierungsrath, ein Tagelöhner, ein Minister? Das ist ja ganz unmöglich. Sehen Sie, das ist Afterpädagogik. Hier sage ich dem Lehrer: Thue, was deines Amtes ist, und lass deinen Vorwitz! Was einmal im Leben aus den Kindern werden mag, das weißt du nicht. Maße dir nicht an, Dinge zu wissen, die kein Mensch wissen kann! Wie kann ich denn mit Bestimmtheit sagen, dass der Sohn eines Landrathes einmal gewiss kein Tagelöhner werden wird? Es sind ja in der Welt ähnliche Fälle schon vorgekommen. Oder wie könnte ich denn wissen, dass das Kind eines Tagelöhners nicht einmal ein Landrath werden kann? Wenigstens ist das gesetzlich nicht ausgeschlossen, soviel ich weiß, im Staate der Gleichberechtigung der Bürger. Mit einem Worte: Standesverhältnisse gehen den Lehrer als solchen nichts an, sie sind nicht seines Amtes. In unserer Schule haben wir keine Tagelöhner oder Kaufleute oder Beamte, wir haben da nur Kinder Zöglinge; das ist der pädagogische Standpunkt, und sich auf diesen Standpunkt zu stellen, ist die Pflicht des gewissenhaften Lehrers. Nimm die Kinder, wie sie sind, behandle sie alle mit gleicher Gerechtigkeit, gleicher Sorgfalt, gleicher Treue und gleicher Liebe; siehe, was du aus ihnen machen kannst, und wenn die Zeit deiner Wirksamkeit abgelaufen ist, so überlasse getrost Gott und dem Leben das

Digitized by Google

Weitere! — Die classische Pädagogik spricht in dieser Beziehung anders als die Afterpädagogik: Die Bildung für das Leben besteht nicht in der Abrichtung für momentane Verhältnisse, nicht in der Pflege dessen, was gestern gegolten hat, was heute gilt und morgen gelten soll. Kant sagt: Die Erziehung muss erfolgen nicht für den gegenwärtigen Zustand der Gesellschaft, sondern für einen künftigen, möglichst besseren, also im fortschrittlichen Sinne. Bildung fürs Leben ist ihm die Vorbereitung zu allmählicher Verbesserung aller bestehenden Verhältnisse nach dem Ideale und der ganzen Bestimmung der Menschheit. So sagt Kant, und seinem Princip ist selbst dasjenige verwandt, mit welchem die Gegenpartei ihre Pädagogik schmückt.

Diese Pädagogik, die sich auf theologische Satzungen und politische Maximen stützt, bekennt bekanntlich als ihr Princip, als ihren leitenden Grundsatz: „die Erziehung zum Ebenbilde Gottes“. Das ist gewiss ein erhabenes, ein begeisterndes, wenn auch unerreichbares und für den schwachen Menschenverstand ein wenig dunkles, aber immerhin edles Ideal. Wenn man nur allen Ernstes daran ginge, es auch zu verwirklichen, von seiten derer nämlich, die es aufstellen! Ist denn das das Ebenbild Gottes, was man nach der Praxis dieses Systems aus den Kindern machen will? Ich finde das nicht. Es war eine Zeit, — sie hat ungefähr 1000 Jahre gedauert — wo die Partei, welche dieses Ideal aufstellt, ganz allein über die Bildung des Volkes verfügt hat, und da kam schließlich ein Mann, der selber ihrem Stande angehörte, nämlich Luther, und besah sich, was aus den Menschen geworden war unter der vorgeblichen „Erziehung zum Ebenbilde Gottes“. Die Kritik, welche Luther über das Bildungswesen, wie er es vorfand, ausgesprochen hat, ist bekanntlich eine sehr drastische, aber auch eine wahrheitsgetreue. Er sagt: „Das Volk lebte dahin, wie das liebe Vieh und unvernünftige Säue.“ Das war doch offenbar nicht das vorgezeichnete Ziel gewesen. Nun ist es zwar etwas besser geworden, man accommodirt sich denn doch einigermaßen dem Zeitgeist; aber eine solche Zwecksetzung, wie sie in der Praxis, der Theorie wenig entsprechend, gehandhabt wird, ist nicht das, was ich als Ebenbild Gottes betrachten kann. Denn wenn man fordert, die Kinder sollen sogleich erzogen werden zu der oder jener Lebensstellung, zu der oder jener Erwerbs- und Berufsthätigkeit, wenn man namentlich verlangt, die Kinder sollen erzogen werden zu durchaus folgsamen Unterthanen, zu willigen und emsigen Steuerzahlern u. s. w., so sind das allerdings praktische und zum Theil in gewissen Grenzen anerkennenswerte Zwecke; aber mit dem „Ebenbilde Gottes“ haben sie

Digitized by Google

nichts zu schaffen, und doch sollte man nicht vergessen, dass das Kind auch ein menschliches Antlitz trägt, dass es auch zur Menschenwürde erzogen werden soll und nicht blos zu speciellen, einseitigen und vergänglichen Zwecken. Man muss dem Ideale, das man aufstellt, auch in der Praxis nachzukommen suchen. Das geschieht aber von seiten der modernen Afterpädagogik leider sehr wenig.

Nun nur noch ein paar Beispiele, wie diese falsche Richtung sich nicht blos mit der Pädagogik im engeren Sinne des Wortes befasst, sondern wie sie auch in die Methodik, in die eigentliche Unterrichtspraxis einzugreifen versucht. Vor nicht langer Zeit stand in einem sonst zu den besseren deutschen Schulzeitungen gehörenden Blatte folgende Äußerung: „Wir können constatiren, dass die gegen die „Normalwörtermethode“ gerichtete Strömung an maßgebender Stelle beachtet wird, und so ist zu hoffen, dass die Normalwörtermethode amtlich zur Disposition gestellt wird“; das steht wörtlich in einem sonst wirklich guten deutschen Schulblatte neuester Zeit. Nun, m. H., ich lasse mich hier nicht auf den Wert oder auf die Mängel der Normalwörtermethode ein, auch nicht auf die Lautirmethode oder auf die Schreiblesemethode. Ich hebe nur das Verlangen hervor, dass über die Existenz einer solchen Methode von „maßgebender Stelle“ entschieden werden solle, dass von „maßgebender Stelle“ dem Lehrer dictirt werde: Du darfst nicht mehr nach der Normalwörtermethode unterrichten. Ja, das ist doch, offen gesagt, ein Appell an die bloße Gewalt — anders kann ich das nicht bezeichnen. Was heißt denn „maßgebende Stelle“? Heißt das die gewiegteste und competenteste Autorität in Sachen des Gedankens, in Sachen des Wissens, in Sachen der Lehrkunst? Oder heißt es die Stelle, die gerade jetzt die Regierungsgewalt in der Hand hat? Die kann ich in Sachen der Methodik nicht für maßgebend halten. Dagegen müssen wir im Namen der Pädagogik und der Schulwissenschaft entschieden protestiren, dass über Angelegenheiten, über die jahrhundertelang die eifrigsten und gewissenhaftesten Schulmänner gedacht und Versuche angestellt haben, auf einmal durch ein Reglement entschieden werde. Wohin kämen wir denn da? Da pensioniren wir einfach die ganze Pädagogik und Methodik. Flunkern wir doch nicht mehr mit Pädagogik auf den Lehrplänen der Lehrerseminare, schaffen wir sie ab und sagen wir: Nun also, was ihr thun sollt, mögen die gewalthabenden Mandarinen befehlen. Ich ließe mir das noch gefallen, wenn die sogenannten maßgebenden Stellen wirklich aus Fachmännern bestünden, wie im eigentlichen Mandarinenlande, wenn es Collegien wirklicher Sachver-

Digitized by Google

ständiger wären. Das ist aber meistens nicht der Fall. Wie sich also Schulmänner und selbst freisinnige zu solch unbefugter Bevormundung bekennen können, ist mir ganz unbegreiflich. Ich vermisse da geradezu das Standesehrgefühl. Haben Sie je erlebt, m. H., dass etwa Mediciner oder Juristen oder Naturforscher oder Grammatiker oder Historiker wegen einer wissenschaftlichen Streitfrage die „maßgebende Stelle“ zur Entscheidung angerufen hätten? Hat jemals ein Arzt, ein Naturforscher u. s. w. gesagt: Warte, lieber College, die Ansicht, die ich habe, muss gelten, und die meiner Gegner muss amtlich zur Disposition gestellt werden; ich werde an die hohe Regierung appelliren, die muss meinen Gegnern das Handwerk legen? — Da hörte doch geradezu die ganze Wissenschaft auf, die ja auf dem Princip der freien Forschung und Prüfung beruht. Und was soll man denn von einem Lehrer denken, der eine lange Reihe von Jahren hindurch hat Schulen besuchen müssen, der sich hat hinsetzen müssen auf die Schulbank bis zum zwanzigsten Jahre, der hernach mehrere Prüfungen bestanden und quasi das Meisterdiplom erhalten hat, nun aber die amtliche Anweisung bekommen soll, nach welcher Methode er den Kindern das Abc beizubringen habe? Wird denn auch nur der einfachste Handwerker, nachdem er Meister geworden ist, sich auf solche Weise behandeln lassen? — So behandelt man Lehrbuben, nicht Meister.

Aber die Bevormundungssucht wächst zusehends. In einer Schrift aus dem vorigen Jahre verlangt sogar einer recht nachdrücklich, die Regierung und die Gesetzgebung und die Staatsverwaltung und die staatlichen Aufsichtsorgane sollten für ein im ganzen Reiche gleiches lautrichtiges Lesen und Singen sorgen. Dazu wird noch verlangt, dass eine Centralgesangschule unter staatlicher Aufsicht und Leitung hergestellt werde. Ja, hat denn diese Sehnsucht nach Bevormundung, nach Gängelung und Leitung gar kein Ende? Was soll denn alles noch regiert und normirt werden? Ich wüsste fast nichts mehr, was übrig bleibt. Es crassirt jetzt eine wahre Sucht, eine wahre Epidemie der „Verstaatlichung“; alles soll „verstaatlicht“ werden, nicht blos das, was naturgemäß am besten im Interesse und nach den Gesichtspunkten der Gesammtheit geleitet wird, sondern alles ins Detail. Damit wird geradezu der Absolutismus gerufen. Und wenn er dann kommt, so ist er ja nur die Ergänzung und Befriedigung des Knechtssinnes, der sich überall ausspricht. Wenn man es „von unten“ durchaus haben will, so wird man sich „von oben“ dazu herbeilassen, alles Mögliche zu dirigiren und zu bestimmen. Alles soll „verstaatlicht“

Digitized by Google

werden, nicht blos der Tabak und die Eisenbahnen, sondern auch die Gedankenwelt, das ganze geistige Leben, die Wissenschaft, die Kunst, die Gewissen, das Pflichtgefühl und vor allem die Pädagogik; es soll eigentlich nur noch das für recht und verbindlich gelten, was vorgeschrieben ist, nicht mehr, was die innere Stimme spricht.

Es ist offenbar, dass diese Richtung uns ganz und gar abführen würde vom deutschen Geiste. Da müsste doch alles höhere Culturleben sinken und mit der Zeit ganz untergehen; namentlich würde jede wahrhaft fruchtbare Bewegung auf pädagogischem Gebiete unmöglich werden. Es ist schon heute des Regierens viel zu viel, weil es darüber hinausgeht, die nothwendigen Grenzen und Wirkungskreise für die freie pädagogische Thätigkeit zu bestimmen, und auch auf das Innere eingreifen will. Und da wundert man sich, dass jetzt keine großen, originalen, bahnbrechenden Pädagogen mehr auftreten! Ja, m. H., das ist doch sehr begreiflich. Denken Sie denn, dass heute ein Comenius, ein A. H. Francke, ein Rochow, ein Pestalozzi möglich wäre? Nein, sie könnten nicht existiren; denn um ein originell schaffender, ein productiver Pädagog zu sein, dazu gehören ja nicht blos Gedanken, sondern auch eine Wirkungssphäre, ein Bereich der praktischen Thätigkeit. Aber das ist ja bei dem heutigen Schablonenthum für freies Schaffen gar nicht mehr vorhanden; die Zwangsjacke des Bureaukratismus macht es unmöglich, und wenn wir so fortschreiten, so weiß ich nicht, wo die deutsche Pädagogik noch Raum finden soll.

Indessen, ich eile zum Schlusse. Ich habe mich auf wenige Momente beschränkt, ich habe besonders hervorgehoben, dass gegenwärtig die Pädagogik in einer sehr unsicheren, schwankenden Situation ist, insofern, als man nicht weiß: was soll denn eigentlich gelten? was soll die Norm der Pädagogik sein? wovon soll man ausgehen und worauf soll man hinstreben? sollen die Normen aus der Sache selbst, aus den eigenen Idealen und Gesetzen der Menschenbildung entnommen werden, oder sollen sie einfach auf Dictaten, auf Machtsprüchen beruhen? — Das ist heutigestags die Frage. Es wird noch eine Zeit dauern, bis dieser Streit entschieden sein wird; momentan steht er nicht günstig, momentan scheint es fast, als ob das Bevormundungssystem die Oberhand gewinnen und die freie Pädagogik vernichtet werden sollte. Das wäre der Niedergang alles geistigen Lebens und der Tod aller Berufsfreudigkeit des Lehrerstandes. Woher soll denn die Erquickung und die Kraft für die täglichen Mühen des Berufs kommen, wenn nicht aus den Idealen der Pädagogik? Weder aus starren Ordonnanzen und Vorschriften, noch aus jenen Büchlein, die



Digitized by Google

man jetzt zusammenarbeitet nach officiellen Schablonen, schöpfen unsere jungen Lehrer Lebenskraft. Wenn man diese Leitfäden des pädagogischen Studiums einer genaueren Prüfung unterzieht, so findet man in vielen nichts Belebendes, nichts, was erhebt und begeistert, sondern nur todtes Papier, dürre Worte, Systemwesen, Knochenwerk, ein Sammelsurium für den Examentisch. Da gilt dann des Dichters Wort: „Erquickung hast du nicht gewonnen, wenn sie dir nicht aus eigner Seele quillt.“ Aber wie kann sie denn herausquellen, wenn man nur das Todte, das Unfruchtbare, das Abgestorbene, das „Reife“ — wie man es nennt — hineinlegt? Reif ist auch dürres Stroh. Das ist so die officiös zubereitete „Milch der frommen Denkungsart“. Wie das aber nachher wirkt, ob als abgestandenes Wasser, oder gar als „gährend Drachengift“, darum scheint man sich nicht zu kümmern. Ich weiß genau, dass viele junge Lehrer diese Geistesnahrung nur so lange zu sich nehmen und bei sich behalten, als sie müssen, später aber die dürren Scharteken auf die Seite werfen und nun erst anfangen, etwas Lebendiges und Fruchtbares zu lesen und zu studiren. Aber es ist doch nicht das Rechte, dass man ihnen in den besten Jahren die freie Pädagogik der Altmeister mit der Schere theologischer Beschränktheit und bureaukratischer Bevormundung zuschneidet, und eine Wendung zum Bessern wäre dringend geboten.

M. H., die Zeit ist trübe, aber verzagen wir nicht! Ich spreche keine bloße Phrase aus, wenn ich sage: Verzagen wir nicht! Ich meinestheils lasse den Muth nicht sinken. Es hat seine guten Gründe, warum jetzt ein Niedergang des Geisteslebens stattfindet, warum die Reaction obenauf kommt. Die deutsche Nation hat neuerdings in kurzem so außerordentlich viel zu leisten gehabt und wirklich geleistet, wie keine Nation in der Weltgeschichte in so kurzer Zeit geleistet hat — in militärischer, in politischer, in finanzieller, in wirtschaftlicher Beziehung sind die höchsten Anforderungen an die deutsche Nation gestellt worden, und sie hat diese Anforderungen mit wahrem Heldenmuthe auf sich genommen. Die Folge ist nun eine gewisse Ermüdung, eine gewisse Erschlaffung des Geisteslebens, die wir verzeihlich finden müssen. Denn der Mensch ist kein Gott: seine Kraft ist beschränkt, und eine Nation, die auf einer großen Reihe von Gebieten so Großes in so kurzer Zeit geleistet, muss man nicht misstrauisch ansehen, wenn sie einige Zeit die Flügel hängen lässt. „Ultra posse nemo obligatur“, mehr als des Menschen Kraft zu leisten vermag, muss man von niemand verlangen, auch nicht von der deutschen Nation. Sie muss zunächst ihre äußere Existenz, ihre allgemeinen

Digitized by Google

Verhältnisse sichern; denn das ist in der Welt überall so, dass erst die materiellen Existenzbedingungen gesichert sein müssen, ehe der edlere Gehalt des Daseins, das Ideale, zur Blüte kommen kann. Lassen wir also getrost die deutsche Nation eine Weile schlummern und ausruhen, sie wird sich wieder erheben, seien Sie dessen gewiss! Wir haben ja viel schlechtere Zeiten hinter uns, als die jetzigen sind. Denken Sie etwa an den geistigen Niedergang der deutschen Nation im späteren Mittelalter, oder an die Schmach derselben in der Zeit des 30jährigen Krieges; oder denken Sie auch daran — was uns ja viel näher liegt — wie trübe vielen Helden unseres Berufes ihre Lebenssonne untergegangen ist, denken Sie an Comenius, an Pestalozzi, an Diesterweg. Ich weiß aus eigener Erinnerung, dass die Sympathien für Diesterweg mit jedem Jahre mehr zurücktraten, und dass ihn dies tief kränkte. Aber wenn solche Männer trotzdem standhaft blieben, so möge uns das ein Vorbild sein, dass auch wir ausharren in schlimmer Zeit, in der Hoffnung auf eine bessere Zukunft. Diese Zukunft, die Zukunft unserer Schule und unserer Nation, liegt nicht in der Knechtschaft, sie liegt in der Freiheit! Und wenn man heute tausendmal alle Ideale verhöhnt und sie als bloße Phrasen bezeichnet, sie werden gelten für alle Zeiten, sie werden sich immer als das Siegel unserer göttlichen Abstammung bewähren und einst den Sieg davon tragen über alle Hemmnisse des freien Menschengeistes. Harren wir also aus, wenn wir auch diesen Sieg nicht erleben sollten. Bleiben wir treu unseren Idealen, getrösten wir uns der Gewissheit, dass wenige, aber gewichtige Zeitgenossen unser bescheidenes Wirken anerkennen. Dann mag kommen, was da will, und wenn die letzte Stunde schlägt, so erhebe uns der Gedanke: „Wer den Besten seiner Zeit genug gethan, der hat gelebt für alle Zeiten!“



Digitized by Google

# Über die Pflege des Wahrheitssinnes in der Schule, besonders in der höheren Schule.

*Von Gymnasialdirector Dr.* ***Dronke-Trier.***

Eine schwere Krankheit, an der unsere Zeit leidet und die, selbst freilich vielfach durch andere Erscheinungen des gesellschaftlichen Lebens verursacht, doch schweren nachtheiligen Einfluss auf unser ganzes nationales Leben auszuüben droht, das ist der Mangel an Wahrhaftigkeit. Im häuslichen Leben, beim Kaufmanne, in der Politik, überall beobachten wir, dass die Wahrheit, die Offenheit viel zu oft zurückgedrängt wird durch die verschiedenartigsten Interessen. Die Mutter lehrt ihr Kind, es solle nie durch eine Lüge seinen Mund beschmutzen, sie bestraft es, weil es eine Unwahrheit gesagt, und in demselben Momente gibt sie vielleicht der Magd, welche Besuch anmeldet, in Gegenwart des Kindes den Auftrag, sie (die Mutter) „zu verleugnen". Die sogen. Gesellschaft ist hieran gewöhnt; ein offenes Eingestehen, dass man zwar zu Hause, aber durch häusliche Arbeit verhindert sei, Besuch zu empfangen, würde eine schwere Beleidigung sein; jeder weiß, was die Redensart „die Herrschaft ist nicht zu Hause" bedeutet, und ist mit dieser „unwahren" Form der Abweisung zufrieden. — Der Kaufmann betheuert, dass die vorgelegte Ware echt sei, er führe überhaupt keine unechte Ware, und doch weiß er genau, dass er dem Consumenten unechte Ware anpreist; die Seide ist mit andern Stoffen vermischt, die Colonialwaren sind vielfach gefälscht u. s. f. Diese Unreellität hat der deutschen Industrie namentlich in ihrem Wettbewerbe mit dem Auslande auf dem allgemeinen Weltmarkt bereits viel geschadet. Unrichtige Bezeichnungen haben sich schon vollständig eingebürgert; so — um nur ein Beispiel anzuführen — wissen Verkäufer wie Käufer genau, dass der Name „Holzkohlenroheisen" durchaus nicht der Sache entspricht. — In der Diplomatie wie im hohen Gesellschaftsleben scheint überhaupt die Sprache nur noch ausnahmsweise da zu sein, um die wirklichen Gedanken auszudrücken,

Digitized by Google

in den meisten Fällen soll sie nur zur Verbergung des wahren Denkens dienen, um den Hörer direct auf eine falsche Spur der Gedankenentwicklung zu bringen. Es ist klar, dass diese Missachtung der Wahrheit — um kein schlimmeres Wort zu gebrauchen — auf die Jugend nicht ohne Rückwirkung bleiben kann, dass vielmehr dieser giftige Hauch allmählich auch die weichen Gemüther der Jugend inficirt; vielfach habe ich gefunden, dass diese bereits das Gefühl von der Hässlichkeit der Lüge verloren hat, und ich betrachte es daher als eine wesentliche Aufgabe aller Schulen, der niederen wie der höheren, das zum Theil verloren gegangene klare Bewusstsein von der Verderblichkeit der Lüge wieder zu wecken und zum Gemeingut der deutschen Jugend zu machen.

Um die richtigen, wirksamen Mittel gegen eine Krankheit — und der Hang zur Lüge ist sicher eine Krankheit des Geistes — anwenden zu können, muss man den Ursprung derselben, die Symptome, in denen sie sich zeigt, die Umstände, welche sie verursachen und fördern und der vollen Wirkung der Heilmittel entgegen stehen, genau kennen lernen. Was den Anfang der Unwahrheit bei Kindern betrifft, so gehen die Meinungen der Pädagogen weit auseinander; während die einen den Hang zur Lüge als angeboren ansehen, finden die andern, dass das Kind von Natur aus nur Liebe zur Wahrheit habe, und dass die naturwidrige Lüge ihm erst anerzogen werde. Soweit meine Erfahrungen reichen, kommen beide Fälle, sowol der angeborene als auch der anerzogene Hang zur Unwahrheit vor. Schwer ist es, ja in einzelnen Fällen unmöglich, zu unterscheiden, ob ein Kind die Unart — um diesen leichten Ausdruck zu gebrauchen — von Natur aus oder durch Erziehung hat. Wenn in einer zahlreichen Kinderschar einer Familie alle stets ehrlich und gerade aus die Wahrheit sagen, und eines ist unter ihnen, das sich in dieser Beziehung umgekehrt verhält, das, wenn auch nicht direct lügt, so doch die wirkliche Sachlage zu verschleiern sucht, ist man wol berechtigt anzunehmen, dass hier ein von der Natur gegebener Hang zur Unwahrheit vorhanden ist; bei solchen Kindern habe ich immer auch gefunden, dass sie körperlich nicht gesund sind, dass sie vielmehr meist an Scropheln oder an irgend einer andern inneren Krankheit leiden, so dass der physische Fehler vielleicht als die Ursache des geistigen Gebrechens erscheint. Bei den meisten Kindern ist aber der Geist der Unwahrheit im Hause anerzogen, und die Schule nimmt ihre Zöglinge auf mit der ausgeprägten Liebe zur Wahrheit oder dem Hang zur Lüge; namentlich sind in dieser Hinsicht die höheren Schulen ungünstig gestellt, welche

Digitized by Google

ihre Schüler stets nur in dem Alter aufnehmen, wo der kindliche Geist nicht mehr so leicht äußeren Eindrücken zugänglich ist, wo er durch das mahnende Wort des Lehrers nur noch schwer in eine neue Richtung gelenkt, einem etwaigen verderblichen Einflusse des Hauses gegenüber mit Erfolg zur strengen Wahrheit angeleitet werden kann. Dass in erster Linie das Elternhaus für die Weckung des Gefühls für Wahrheit zu sorgen hat, und dass die Schule nie allein — ohne die häusliche Unterstützung — den Kampf gegen die Unwahrheit erfolgreich führen kann, ist klar. Wir wollen hier aber nicht über das Verhältnis von Schule und Haus, ohne deren Übereinstimmung eine gedeihliche Erziehung der Jugend überhaupt rein unmöglich ist, sprechen, sondern nur einige Hauptpunkte hervorheben, welche die Schule und der Lehrer zu beachten haben, sofern die Jugend zur Wahrheitsliebe erzogen werden soll.

Fragen wir uns zunächst, ob nicht vielleicht in den Einrichtungen der Schulen (namentlich der höheren) Missstände vorhanden sind, die geradezu die natürliche Entwicklung des Wahrheitssinnes hindern und zurückhalten. Hier müssen wir gestehen, dass sowol in der herrschenden Didaxis wie in der üblichen Pädagogik manche Punkte vorhanden sind, welche bei den Schülern die Hochachtung vor der absoluten Wahrheit verringern müssen. In dieser Beziehung erinnere ich zunächst an das Erlassen von Verboten und Geboten, deren Innehaltung nie erreicht werden wird (auch nicht bei guten folgsamen Schülern), und deren Nichtbefolgung auch seitens der Schule nie mit Ernst bestraft werden wird. Wenn auch gegenwärtig die Schulordnungen wesentlich besser als die früheren geworden sind, und wenn auch die Handhabung der Schulgesetze eine rationellere geworden ist (ich erinnere an den früheren Unfug der Geldsammlungen für Geschenke an Lehrer trotz der Verbote u. s. f.), so enthalten doch die meisten der mir zu Gesicht gekommenen Schulordnungen noch Bestimmungen, von deren stricter Innehaltung durch die Schüler ich nicht überzeugt bin (z. B. das absolute Verbot der Lectüre von Büchern aus Leihbibliotheken an Anstalten, die selbst gar keine oder doch keine hinreichende Schülerbibliothek besitzen). Die Schule darf nie ein Gebot oder Verbot geben, deren stricte Beachtung sie nicht auch mit allen ihren Zuchtmitteln durchführen kann und will. Ein zweiter Fehler ist die häufig ungenügende Berücksichtigung eines gewissen bei der Jugend erwachenden Ehrgefühles, das durch tactlose Fragen und Bemerkungen leicht verletzt wird, wodurch der Knabe scheu sich vor dem Lehrer zurückzieht, in ihm keinen väterlichen Freund, sondern

Digitized by Google

vielleicht sogar einen hämischen Feind sieht, vor dem er sein Inneres zu verbergen bestrebt ist. Diese Thatsache hat oft namentlich darin ihren Grund (wenn auch nicht ihre Entschuldigung), dass die Lehrer zu große Classen vor sich haben, in denen sie — bisweilen nur mit einigen wöchentlichen Stunden beschäftigt — die Individualität der einzelnen Schüler überhaupt nicht kennen lernen und daher dieselben völlig verkehrt behandeln. Hierzu kommt noch oft die Neigung, jedes Vergehen des Schülers, selbst das unbedeutendste und kleinste, mit drakonischer Strafe zu ahnden; jede zu harte Strafe führt aber nur dahin, dass die Schüler ein etwaiges Versehen, einen kleinen Fehler, den sie gemacht haben, zu verheimlichen und zu verdecken suchen; sie kommen dadurch allmählich auf den Weg der Unwahrheit und der Lüge, von dem sie eine milde Hand, ein väterliches, zum Herzen gehendes Wort abgehalten haben würde. In didaktischer Beziehung ist vor allem der Missgriff zu erwähnen, dass vielfach die erzieherische Aufgabe von dem eigentlichen Unterrichten zurückgedrängt, dass dem letzteren fast die einzige Berechtigung auf der Schule zuerkannt wird; daher tritt bei der Auswahl des zu erlernenden Stoffes und der Lectüre, sowie bei der Behandlung derselben das ethische Moment häufig zu sehr zurück. Dabei stehen die Lehrer der einzelnen Fächer an den höheren Schulen einander zu fremd und zu gleichgültig in Bezug auf die von ihnen gelehrten Unterrichtsgegenstände gegenüber, sie sind durch die jetzigen Einrichtungen vielfach zu Fachlehrern im engsten Sinne des Wortes herabgesunken. Dadurch gerathen dieselben sehr leicht, da ja jeder Unterrichtsgegenstand mit den übrigen in Berührung steht, in Widerspruch mit den Worten und Lehren eines Collegen, wodurch dann bei den Schülern die Überzeugung entstehen muss, dass den Worten des Lehrers nicht absolut Vertrauen zu schenken sei. Hierzu kommt dann die Geringschätzung, mit welcher in der einen Lehrstunde von der wissenschaftlichen Bedeutung und der Wahrheit der in andern Stunden gelehrten Gegenstände abgeurtheilt wird. (Man denke nur an die Behandlung der naturwissenschaftlichen Fragen in anderen Stunden!) Wie soll aber in solchem Falle der Schüler volles Vertrauen zu den Worten des Lehrers haben? wie soll sein Wahrheitssinn geweckt werden, wenn er sieht, dass seine Lehrer selbst vielleicht die Wahrheit so wenig hoch schätzen?

Schwer ist es auch, die richtige Grenze in der deutschen Lectüre zu treffen, wo man mit den Märchen, deren bildenden Wert für die Jugend man nicht unterschätzen darf, aufhören muss. Es sind mir schon Zöglinge vorgekommen, die sich so in die Märchenwelt durch

Digitized by Google

übermäßige Lectüre eingelebt hatten, dass sie alles in übertriebener Phantasie als Märchen erfassten, selbst ganze Erzählungen erfanden und schließlich von dem phantastischen Erfassen des ganzen äußeren Lebens nicht mehr zu lassen vermochten, so dass sie kaum noch ein grades wahres Wort vorbringen konnten. Kinder mit zu lebhafter Phantasie darf man nicht durch viele Märchen noch weiter aufregen, und es muss daher bei der Wahl der Lectüre in den betreffenden Classen gebürende Rücksicht auf die Individualität der Schüler genommen werden.

Vielfach ist ferner der Anfang der Unwahrhaftigkeit, der Wahrheitsverschleierung bei Schülern veranlasst in dem Mangel an guter Controle der Leistungen, wodurch Unterschleife bei der Anfertigung der schriftlichen Arbeiten, in der Vorbereitung zu den Unterrichtsstunden gefördert werden; die unrichtige Bemessung der häuslichen Aufgaben, welche die physischen und psychischen Kräfte der Schüler nicht voll berücksichtigt, die ungleiche Vertheilung des zu leistenden Pensums, die unrichtige Auswahl der Themata zu deutschen Aufsätzen, worin noch ganz Unglaubliches bisweilen geleistet wird, Anweisung zu ausgedehnter (sogenannter freiwilliger) Privatlectüre, das sind alles Punkte, welche die strenge Wahrheitsliebe so leicht zu zerstören geeignet sind.

Neben diesen allgemeinen Missständen wirken aber besondere in der Individualität einzelner Lehrer beruhende noch zerstörender auf die Entwicklung des Wahrheitssinnes bei den Schülern. Da kommt nicht blos Beschützung der Schüler durch Lehrer, Beschönigung und Verschleierung von Unwahrheit und Lüge, sondern leider selbst die Anleitung der Schüler zur Unwahrheit, zur Verstellung gegenüber dem Director, den Behörden u. s. f. vor. Wenn Lehrer, um ihre eigene Nachlässigkeit zu decken, die Schüler beauftragen, bei den schriftlichen Arbeiten ein falsches Datum der Ablieferung anzugeben, und wenn der Lehrer selbst ein falsches Datum bei dem Correcturvermerke setzt, oder wenn er die Schüler anweist, beim Eintritte des Ordinarius oder des Directors die sonst geöffneten Bücher zu schließen etc., dann wahrlich kann man sich nicht wundern, wenn in ganzen Classen das Bewusstsein von der Hässlichkeit der Lüge und die Liebe zur offenen ehrlichen Wahrheit unterdrückt wird und verschwindet.

Diese accidentellen Missstände sind nur durch strengste Aufsicht des Directors und stete Überwachung der Ordinarien über die Ordnung ihrer Classen zu bekämpfen und zu beseitigen. Leider aber ist das Streben, die Directoren und auch die Lehrer immer stärker und stärker

Digitized by Google

zu belasten, nicht geeignet, diese Aufgabe zu erleichtern. Wenn beispielsweise der Director, nicht vorübergehend, sondern ständig, selbst 14—16 Stunden Unterricht (mit Correcturen) in großen Classen zu ertheilen gezwungen ist, neben der großen und stets wachsenden Zahl von Schreibereien (namentlich den statistischen Nachweisen), so kann er nicht überall mit der nothwendigen Sorgfalt revidiren; oder wenn ein Lehrer 24 Stunden wöchentlich geben muss, bei 6 Correcturen (darunter 3 Aufsätze), in großen Classen, da kann er als Ordinarius den Director gar nicht mehr unterstützen. Wenn überhaupt eine allgemeine Überbürdung stattfindet, so ist es sicher eine solche der Lehrer und Directoren.

Durch die Hervorhebung der allgemeinen und der accidentellen Missstände, welche der erzieherischen Aufgabe der Schule, die Liebe zur Wahrheit zu pflegen, entgegenwirken, ist auch gleichzeitig der Hinweis auf deren Beseitigung gegeben; sobald man das Hemmniss richtig erkannt hat, vermag man es auch fortzuräumen. Es würde also namentlich zu achten sein auf richtige Schulordnung, volle Berücksichtigung der Individualität des Schülers, richtiges Strafmaß bei Vergehen, Einheitlichkeit des gesammten Lehrpensums, gute und verständige Beaufsichtigung der Schule. Aber diese prophylaktische Thätigkeit allein genügt nicht, vielmehr muss die Schule auch direct einwirken auf die Entwicklung des Wahrheitsinnes und zwar durch directe Erweckung und Förderung desselben und durch Bekämpfung der ihm entgegenstehenden Laster der Lüge, Täuschung u. s. f. In beiden Beziehungen stehen der Schule reiche pädagogische und didaktische Mittel zu Gebote, durch deren Anwendung sie auf die Jugend, wenn das Haus mit eingreift, überwältigend einwirken kann. Um dies zu erreichen, müssen zunächst jederzeit die Eltern von dem Ordinarius oder in dessen Auftrag von dem betreffenden Lehrer von jedem Verstoße ihres Kindes gegen die strenge Wahrheit in Kenntnis gesetzt werden, damit das Haus und vor allem der Schüler von dem heiligen Ernste überzeugt wird, mit dem die Schule selbst den Feldzug gegen die Unwahrheit führt. Die specielle Aufgabe, immer und immer wieder den Schülern die Hässlichkeit, das Widernatürliche der Lüge und deren Folgen klar vor Augen zu führen, fällt freilich in erster Linie dem Religionsunterrichte anheim, der leider so vielfach nur die dürre, trockene Dogmatik hervorhebt, während er sein ganzes Gewicht auf eine der intellectuellen Kraft der Schüler der einzelnen Anstalten entsprechende Entwicklung der Moral in voller bewusster Klarheit zu werfen hätte. Aber auch der Ordinarius wie der Director

Digitized by Google

haben, anknüpfend an manche Vorkommnisse in der Schule, Gelegenheit, diesen Gegenstand vor den Zöglingen zu behandeln und dieselben vor der Verschleierung der Wahrheit, der hieraus entspringenden Unwahrheit und vor der bewussten Lüge zu warnen und sie zu der steten unerlässlichen Hochhaltung der Wahrheit unter allen Umständen zu ermahnen.

Speciell möchte ich hier noch folgende Punkte hervorheben:

1) In zweifelhaften Fällen, in denen der Lehrer wol voraussetzen muss, dass der Schüler stark in Versuchung geführt wird, bei der Antwort die Wahrheit zu umgehen, soll man den Schüler gar nicht, oder doch nur in den allerdringendsten Verhältnissen durch Fragen in Versuchung bringen. Dies gilt namentlich in Bezug auf das Ausfragen eines Schülers über Mitschüler (leider selbst über Lehrer! und über Unterricht ist es schon geschehen) und über Thatsachen, die außerhalb der Anstalt vor sich gehen, und von denen der Befragte eventuell selbst nur durch vertrauliche Mittheilung von Kameraden Kenntnis erlangt hat. Geradezu verderblich wirkten in dieser Beziehung die früher an vielen Anstalten von Lehrern selbst patronisirten Vereine, welche zur Spionage gegen Lehrer und Directoren, die im Geruche der Freisinnigkeit standen, und gegen Mitschüler verwendet wurden.

2) Ist der Lehrer nicht ganz klar darüber, ob ein sonst wahrheitsliebender Schüler die volle, ungeschminkte Wahrheit gesagt hat, so darf er diesen Zweifel nicht direct und in verletzender Form äußern, selbst nicht einmal wahrnehmbar machen. Der Schüler muss vielmehr das feste Vertrauen auf den Lehrer haben, dass von letzterem das, was von ihm als Wahrheit gegeben wird, auch als Wahrheit aufgenommen wird. Nur das Vertrauen des Lehrers zu dem Wahrheitssinne der Schüler weckt auch das Vertrauen der letzteren zu ihm und nur in diesem Vertrauen kann die absolute Wahrhaftigkeit wurzeln. Es würde ungemein verkehrt sein, stets, auch wenn kein hinreichender Grund zum Zweifel vorhanden ist, bei dem Schüler die Unwahrheit vorauszusetzen; denn daraus müsste ein Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler entstehen, das eher an das des Häschers zu dem Verbrecher, als an das des väterlichen Erziehers und wirklichen Freundes zu dem Kinde erinnert. Wenn aber der Lehrer aufmerksam die geistige Entwicklung eines jeden Schülers verfolgt, stets darauf achtet, dass das Wort auch den Sinn völlig deckt, dass also nie eine Verschleierung des wirklichen Sinnes durch den Ausdruck eintritt, wenn er schon die Verdeckung der Wahrheit, als den Anfang

Digitized by Google

zur Unwahrheit und Lüge, als etwas Unedles, etwas des Menschen Unwürdiges behandelt, das man bei seinen Schülern gar nicht voraussetze, so wird dies Vertrauen das Ehrgefühl und damit das Streben nach wirklicher Würdigkeit d. h. auch nach steter Wahrhaftigkeit bei all denen erwecken, die noch nicht gänzlich entartet, sondern dem Ehrgefühle noch zugänglich sind.

3) Zeigt sich, dass ein Zögling direct die Unwahrheit gesagt, so muss er disciplinarisch bestraft werden; mit pädagogischem Tacte muss hierbei verfahren, namentlich ein scharfer Unterschied zwischen Verschleierung der Wahrheit, Unwahrheit und Lüge gemacht werden. Nicht die Größe der Strafe wird den Lügner bessern und zur Wahrheit antreiben; er wird vielmehr durch zu strenge Strafe nur dazu verleitet werden, das nächste Mal — seiner Meinung nach — schlauer zu Werke zu gehn. Dagegen muss der Ton der Stimme, der Blick des Auges, womit der Lehrer die Strafe dem Lügner zuerkennt, in dem letzteren das Gefühl erwecken, dass er der gütigen Behandlung und der Achtung verlustig gegangen; er muss seinen Mitschülern gegenüber moralisch gedrückt erscheinen. Gleichzeitig darf aber auch der Lehrer nicht vergessen, den gefallenen Schüler zu heben und ihn zur Besserung anzutreiben, namentlich ihn nicht durch neue, vielleicht ungegründete Verdächtigung zurückzuschrecken. Die Strafe muss als Sühne und Warnung, nicht aber als drakonisches Abschreckungsmittel erscheinen; die Belehrung, Ermunterung des Lehrers muss den Schüler auf den richtigen Weg zur Wahrheit zurückführen.

4) Umgekehrt muss die unter besonders schwierigen Verhältnissen bewiesene Wahrheitsliebe gelobt und durch das Lob belohnt werden. Eine freiwillige Selbstanklage auf die Frage, wer der Thäter sei, verdient jedenfalls eine Anerkennung, die dadurch am besten ihren Ausdruck findet, dass der betreffende Schüler, wenn überhaupt, so doch mindestens weniger hart bestraft wird, als derjenige, dessen Schuld erst durch eine Untersuchung klar gestellt wird.

5) Das beste aller pädagogischen Mittel zur Erweckung des Wahrheitssinnes ist und bleibt aber unter allen Umständen das lebendige Beispiel des Lehrers. Von ihm muss jeder Zögling die unumstößliche Überzeugung in sich tragen, dass kein unwahres Wort über seine Lippen kommt. Vor allem muss sich der Erzieher hüten, irgend etwas zu sagen, was unwahr ist, eine Strafe anzudrohen, die er nöthigenfalls nicht auferlegen kann oder will, in der Behandlung der Schüler ungleichförmig, bald lax bald streng, oder gar ungerecht zu sein; dies würde die Jugend direct zur Unwahrheit führen. Einem

Digitized by Google

von den Schülern geliebten oder wenigstens hoch geachteten Lehrer gegenüber, von dessen strenger Gerechtigkeit, Wahrheitsliebe und Fürsorge jeder überzeugt ist, wird ein Zögling überhaupt nicht die Unwahrheit zu sagen wagen.

Neben diesen rein pädagogischen Mitteln, welche die Schule zur Weckung und Kräftigung des Wahrheitssinnes ihrer Zöglinge hat, muss aber auch der Unterricht auf die Pflege dieses Fundamentes des menschlichen Verkehrs stets die nöthige Rücksicht nehmen. Der Unterricht in der Muttersprache und in der Geschichte haben in erster Linie neben dem Religionsunterrichte die Aufgabe, das erziehliche Moment hervorzukehren, und beide Fächer können gerade zur Weckung und Kräftigung des Wahrheitssinnes viel beitragen durch Hervorhebung und Lob, wenn der Unterrichtsstoff die Bewährung der Wahrheitsliebe (z. B. bei Friedrich von Österreich) zeigt, und umgekehrt auch durch Hinweis auf die Schlechtigkeit des Wortbruches und der Unwahrheit, selbst wo diese scheinbar Nutzen gebracht haben (z. B. bei den Römern nach der Schlacht in den Caudinischen Pässen). In den übrigen Fächern wird sich, wenn auch nicht häufig, so doch bisweilen eine naheliegende Gelegenheit bieten, von dem Werte des Wahrheitssinnes zu sprechen; eine solche Gelegenheit soll man künstlich nicht suchen, wol aber eine sich von selbst darbietende benutzen.

Wenn alle Lehrer einer Anstalt in gleichem Sinne mit Strenge, aber auch mit Wolwollen und Wärme, an der Bekämpfung der Lüge, der Scheinheiligkeit und an der Kräftigung der geraden Offenheit arbeiten, dann wird sich bald eine Besserung zeigen, und später werden die so erzogenen Schüler der Anstalt Dank für die Führung zur Wahrheit wissen.

Digitized by Google

## Die erziehliche Bedeutung der Klöster.

(Eine culturhistorisch-pädagogische Betrachtung.)

*Von* ***L. Mittenzwey-Leipzig.***

Das preußische Gesetz vom 31. Mai 1875, welches die Aufhebung so vieler Orden und Klöster in Deutschland aussprach, ist auf kirchlichem, nationalem und pädagogischem Gebiete unstreitig eine der bedeutendsten Thaten des letzten Jahrzehnts. Tief einschneiden musste ein solches Gesetz; denn weit über 19000 Ordensmitglieder wurden davon betroffen. Darum ist auch keine That so angefeindet worden, und keine Verordnung hat so gewaltige Opposition erfahren, wie diese Herkulesarbeit. Es ist daher gewiss nicht ohne Interesse — auch für Lehrer und Erzieher — die Bedeutung der Klöster, besonders in erziehlicher Hinsicht, einmal näher ins Auge zu fassen, zumal die Gegenwart auf die klösterlichen Institutionen wieder mit milderen Blicken schaut, als es unter der „Ära Falk" geschah; denn die Aufhebung so mancher Simultanschulen, die mildere Controle bei der Ausübung der sogenannten Klostergesetze und noch so manche andere auffällige Erscheinung dieser Art — wir werden unten darauf zurückkommen — erwecken ernste Bedenken.

Das Klosterwesen ist kein dem Christenthume eigenthümliches Gewächs; mönchische Genossenschaften finden wir schon vor dem Christenthume. Wenn Plinius von den Essenern schreibt: „Ein wunderbares Geschlecht, ohne Weib, ohne Geld, im Schatten der Palmen werden sie alltäglich wiedergeboren durch die Schar derer, welche die Woge des Geschickes müde des Lebens zu ihren Sitten hintreibt" — so haben wir das Bild des Klosterwesens. Auch der Islam, noch mehr der Buddhaismus hat ein zahlreiches Mönchsheer hervorgebracht; und die Selbstpeinigungen indischer Büßer können sich getrost messen mit allen Entsagungen des christlichen Mönchthums. Doch ist dieses auch naturwüchsig auf kirchlichem Boden entstanden, aus der Moral der

Digitized by Google

Weltentsagung und aus der hohen Spannung der Märtyrerzeit im dritten Jahrhundert, wo die Einsiedler unter den Schrecknissen der ägyptischen Wüste alle Versuchungen des weltlichen Lebens in ihrer Phantasie erlebten. Durch die Jünger, welche sich in ihrer Nachfolge um sie sammelten, wurde die Einsamkeit zur Gemeinsamkeit, und das nächste Jahrhundert sah die ersten Klostergemeinden, in denen der ausschweifende Enthusiasmus wie sein träges Ermatten durch eine feste Regel und Aufsicht gemäßigt werden konnte. Im Abendlande ist dieses Mönchthum erst angestaunt, dann nachgeahmt und zu reicher Mannigfaltigkeit entwickelt worden. Anfangs haben sich die Mönche nach ihrem volksthümlichen Ursprunge dem Clerus entzogen. Cassianus schreibt: „Der Mönch muss Weiber und Bischöfe durchaus fliehen, denn sie lassen keinen, der sich einmal in ihre Vertraulichkeit verflochten hat, länger friedlich in der Zelle ruhen, oder mit reinen Augen der Anschauung göttlicher Dinge nachhängen.“ Doch bald ist eine Vermischung mit der Hierarchie eingetreten. Viele Tausende von Klöstern sind entstanden und haben sich bevölkert infolge der Meinung, durch Klostergelübde ein besonderes Verdienst vor Gott zu erwerben, oder eine Schuld zu sühnen, oder doch durch Klosterstiftung oder Vermächtnisse an den Verdiensten der Weltverächter theilzunehmen.*) Das gewöhnliche Geschick eines Ordens im Mittelalter war, dass er von einer enthusiastischen, geistesmächtigen Person gegründet, die demselben ihr Bildnis und Gepräge aufdrückte, durch den Ruhm seiner strengen Sitte und Frömmigkeit eine moralische Macht im Volke wurde, dadurch Reichthümer erlangte und sich in den Besitz derselben in Unbedeutendheit gemächlich zurückzog. Im 13. Jahrhundert kamen dann die Bettelmönche, die mitten in die Welt traten und doch nichts von ihrer Convenienz, noch von ihrem Reichthume annehmen wollten, sondern aus der Armut eine Tugend machten und predigend und bettelnd durch die Welt zogen. —

Der Geist der Kirche sank und mit ihm der Geist der Klöster; der Schmerzensschrei im 15. Jahrhundert über die kirchlichen Zustände und das tiefe Gefühl von der Nothwendigkeit einer Reformation

*) So trug z. B. Ludwig der Salier, genannt der Springer, die Mönchskutte immer bei sich, um sie bei vorkommenden Krankheitsfällen schnell anlegen zu können, weil nach damaligem Glauben demjenigen, der als Mönch stirbt, die ewige Seligkeit nicht fehlen kann. Als sich das Gewissen regte ob der Blutschuld, indem Ludwig den ersten Gemahl seiner Gattin — Pfalzgraf Friedrich III. — mit deren Einverständnis meuchlings hatte umbringen lassen, baute er das Kloster Reinhardsbrunnen und seine Gemahlin Adelheid das Kloster Adelheids-(Oldis-)leben.

Digitized by Google

galt auch den Klöstern. Sie waren zu tief gesunken, und es war sprichwörtlich: „Was ein Teufel zu thun sich scheut, vollbringt ohne Scheu ein Mönch“, und Clemangis wehklagte: „Wenn ein Mädchen den Schleier nimmt, das ist fast ebensoviel, als wenn sie zur Prostitution ausgestellt würde.“ Der Gehorsam war zur Regel- und Zügellosigkeit geworden, das Gelübde der Keuschheit, wenn es gehalten wurde, suchte Ersatz in der Völlerei, und das Gelübde der Armut behalf sich mit dem Reichthum der Corporation und seinen Genüssen.*)

Durch die Reformation wurden die Grundfesten aller Klöster erschüttert. Viele Klöster wurden plötzlich aufgelöst; so weit protestantische Hände reichten, ist damals gegen einzelne, die ungewohnt und unwillig in die entfremdete Welt gestoßen wurden, viel Hartes geschehen, wie eine Zeit es mit sich bringt, wo das von den Vorfahren und noch immer von einem Bruchtheile des Volkes heilig Gehaltene plötzlich in den Winkel geworfen wird. Auch der überflüssige Reichthum der Klöster lockte die Begierde, und Luther meint, im Klöstereinziehen seien die papistischen Fürsten und Junker lutherischer geworden als seine eigenen Glaubensgenossen. — Die Synode von Trient suchte auch in diesem Punkte verbessernd und wiederherstellend zu wirken, indem eine strengere Beobachtung von Sitte und Zucht anempfohlen wurde. Die Hauptstütze des gesammten Klosterwesens wurde von nun an die Gesellschaft Jesu, welche dem Mönchthum eine neue Gestalt gab; ihr Plan war, zur größern Ehre Gottes die katholische Kirche zu beherrschen, den Protestantismus zurückzudrängen und das jesuitische Christenthum durch jedes Mittel über die Erde auszubreiten; und nachdem sie einen guten Theil ihres Werkes, welches zwar nicht durch große Thaten und Charaktere, aber durch unermüdliche, einheitlich klug geleitete Mühewaltung sich auszeichnete, vollbracht hatte, war es ihr vor allem darum zu thun, alle Gewissen zu regieren, neben der ernsten kirchlichen auch eine bequeme Weltmoral auszubilden. Treffend sagt Karl Rosenkranz in seiner Charakteristik der jesuitischen Erziehung: „Der Jesuitismus verband mit dem Schein der größten Frömmigkeit ein Maximum weltlicher Freiheit. Von diesem Standpunkte aus wandte er sich in

*) Man erzählt von der Rede eines deutschen gemüthlichen Abtes, „dass er sich über die drei Mönchsgelübde nicht eben beklagen könne, das der Armut bringe ihm jährlich 100000 Ducaten ein, das des Gehorsams habe ihn neben die Fürsten des Reiches gesetzt, und was das dritte betrifft, der Herr habe ihn mit einer liebenswürdigen Familie gesegnet.“ Dr. Hase's Handbuch der protestantischen Polemik gegen die röm.-kath. Kirche, Cap. II, S. 295.

Digitized by Google

der Erziehung auf Eleganz und Scheinwissen, auf Diplomatie und moralische Bequemlichkeit. Um die Zukunft in ihre Gewalt zu bringen, richteten sich die Jesuiten nicht nur auf die Jugend überhaupt, sondern vorzüglich auf die höheren Stände. Diesen zu genügen, hielten sie bei ihren Zöglingen auf einen feinen Anstand. Tanzen und Fechten wurde in ihren Collegien gut gelehrt. Sie wussten, wie sehr sie hierdurch den Adel befriedigten, der schon für diese Technik der formalen Ausarbeitung der Persönlichkeit den Namen der Erziehung vorzugsweise usurpirte." So mancher Staatsmann moderner Bildung wurde eifersüchtig auf die weltliche Macht des Jesuitenordens und forderte die Auflösung desselben. Frankreich war es zuerst, welches diese Gesinnung äußerte und die Klöster nur als Spitäler von Geisteskranken dulden wollte. „Ein Mönch, was ist das für eine Profession? Es ist die, gar keine zu haben, sich durch unverbrüchlichen Eidschwur verpflichten, vernunftwidrig und ein Sclave zu sein und auf anderer Leute Kosten zu leben", so sprach damals Voltaire; und ganz Frankreich gab ihm Beifall. Joseph II. war der erste, welcher mit Beschränkung und Aufhebung von Klöstern begann; er hob 276 Klöster für männliche und 83 für weibliche Orden auf, so dass noch etwa 380 der ersteren und 50 der letzteren übrig blieben (vergl. Wolf, Die Aufhebung der Klöster in Inner-Österreich, Wien 1871), doch seiner Wirksamkeit wurde bald ein Ende gemacht. Die französische Revolution und Napoleon I. warfen sie nieder in Masse. Bei dieser Gelegenheit wurde in der französischen Nationalversammlung einst ein großes Wort von Barnave gesprochen: „Ihr habt eine feierliche Erklärung des Menschenrechts sanctionirt, aber es gibt keinen Orden, der nicht durch sein Gelübde und durch seine Regel dieses Recht vernichtete. Ihr wollt freie Bürger haben, aber alle Mönche sind Sclaven. Ihr wollt Bürger haben, die nur der Nation, nur dem Gesetz und dem König unterworfen sind; aber die Mönche stehen unter auswärtigen Oberen, deren Interesse meist dem unsrigen entgegengesetzt ist. Man will uns rathen, sie um der öffentlichen Erziehung willen beizubehalten, aber kann es weise sein, die Bildung unserer künftigen Bürger Menschen zu überlassen, die aus allen häuslichen, bürgerlichen und politischen Verhältnissen herausgetreten sind? Oder ist es nicht vielmehr unnatürlich, die Lehrer der Wahrheit für unsere Jugend aus einer Menschenclasse zu nehmen, welche auf den Gebrauch der Vernunft, wenigstens auf ihren unbeschränkten Gebrauch Verzicht gethan hat? Wahrhaftig, wenn uns auch die Aufhebung der Klöster noch Geld kosten soll, anstatt uns welches einzutragen, dürften

Digitized by Google

wir uns doch nicht darüber bedenken, denn es wäre dieser Versammlung unwürdig, sie blos als eine Finanzoperation zu betrachten, da Politik und Moral noch mehr dabei interessirt sind.“ Gewiss ein wahres Wort. Auch in Deutschland wurde nach Auflösung des Reichsverbandes fast alles Klostergut eingezogen, sowol von katholischen, als von protestantischen Fürsten.

Die Reactionsperiode von 1815 hat mit der weltlichen Macht des Papstes und des Jesuitenordens auch die Wiederaufrichtung des Klosterlebens ins Herz geschlossen, welche Vergünstigung aufs beste ausgenutzt wurde. Alle Welt dem heiligen Herzen Jesu unter Vertretung des Papstes zu weihen und zur Rückkehr in den Schoß der alleinseligmachenden Kirche mit einem unfehlbaren Oberhaupte zu bewegen, das war während dieser Zeit ein Hauptbestreben. Diese Richtung hatte sich auch besonders nach dem Jahre 1848 wieder lebhaft gezeigt; die verödeten Klostermauern bevölkerten sich wieder und neue Klöster wurden in Masse gestiftet; so existirten in der ganzen Erzdiöcese Köln im Jahre 1850 nur 272 Mönche und Nonnen, im Jahre 1872 dagegen 3131. Während ferner in den Diöcesen Breslau, Kulm und Posen-Gnesen 1850 nur 236 Mitglieder von Congregationen existirten, war ihre Zahl 1871—1872 auf 1986 gestiegen. Die Erziehungsanstalten der Jesuiten füllten sich mit den Söhnen der Aristokratie, und die künftigen Mitglieder des preußischen Herrenhauses wurden zum großen Theile da erzogen. In Frankreich sind die Nonnenklöster wieder die beliebtesten Pensionsanstalten für die weibliche Jugend geworden, und Papst Pius IX. in seiner Infallibilität erklärte jeden getauften Christen als zum Katholizismus gehörig und weihte die ganze Menschheit dem geheiligten Herzen Jesu. Von oben wurde diesem reactionären Treiben theilnahmlos oder theilweise wol gar begünstigend zugesehen, wahrscheinlich weil man glaubte, dass ein unwissendes Volk sich besser gängeln und leiten lasse als ein gebildetes. Doch als nach dem Siege der protestantischen Fürsten und Völker in den Kriegen 1866 und 1870/71 die bisher mehr im Geheimen gehegte Feindschaft der Ultramontanen gegen den Protestantismus offen hervortrat und man ungenirt die Absicht durchblicken ließ, den Katholicismus — eigentlich Ultramontanismus — der ganzen Welt zu octroyiren und man ungescheut den staatlichen Gesetzen Hohn sprach, weil man nur die Vorgesetzten in Rom anerkannte, sah sich der Staat genöthigt — da seine Autorität angezweifelt wurde —, diesem Treiben auf energische Weise zu begegnen, und so kamen die Klostergesetze zu Stande.

Und was wird das Ende des Kampfes sein? Wird Rom zum



Digitized by Google

drittenmale Weltbeherrscherin werden? Fast möchte es so scheinen; doch wir haben einen Trost. Es ist noch nie gelungen, die geistige Entwicklung der Menschen auf die Dauer rückläufig zu machen; man hat sie zeitweise an einzelnen Orten gewaltsam ersticken können, aber nie im großen und allgemeinen. Trotz der Zähigkeit des Pfaffenthums kann der Erfolg des Culturkampfes kaum zweifelhaft sein; für die Klöster wenigstens ist die Blütezeit vorüber. Sie haben sich überlebt. Die Schutzredner derselben haben sie oft vertheidigt als Freistätten für traurige, mit ihrem Lose unzufriedene, weltmüde, gebrochene Seelen. Chateaubriand schreibt: „Gibt es Orte für die Genesung des Leibes, ach, so vergönnt der Religion auch eine Stätte zu haben für die Genesung der Seele, deren Krankheiten schmerzlicher sind, langwieriger und schwieriger zu heilen.“ Nun, es wird zugegeben, dass viele Beispiele vorliegen von Bußfertigen und Schiffbrüchigen aus dem Sturme des Weltlebens, die im Kloster Frieden suchen. Aber wir wissen auch von enthusiastischen Jünglingen, die durch blinden Wahn zur Ablegung der Ordensgelübde bewegt wurden; nicht selten wurden auch Knaben durch eine bequeme Frömmigkeit der Eltern, durch deren Sorge für das Erbe der älteren Söhne, in das Kloster gebracht und daselbst heimisch, bevor sie von dieser Welt eine Kunde hatten. Und Montalembert spricht über das obige Citat Chateaubriands: „Diese Vorstellung ist poetisch und rührend, aber sie ist nicht wahr. Die Klöster waren keineswegs bestimmt, die Invaliden der Welt aufzunehmen. Es waren nicht die kranken Seelen, im Gegentheil, es waren die gesündesten und kräftigsten, welche das menschliche Geschlecht je hervorgebracht hat, die in Menge an die Klosterpforten pochten. Das Klosterleben, fern davon, die Zuflucht der Schwachen zu sein, war der Kampfplatz der Starken.“ Wäre es ferner möglich, alle die in Klosterzellen gebrochenen und noch mehr die zu kleinlichen Klosterinteressen zusammengeschrumpften Herzen, alle die lüsternen Träume und Phantasien, alle die Verbrechen gegen die Natur, die hinter Klostermauern geschehen oder von da ausgegangen sind, in ein Bild zusammenzufassen, es würde eine entsetzliche Tragödie geben.

Ungeachtet dessen kann die religiöse wie culturhistorische Bedeutung des Klosterlebens in vergangener Zeit nicht geleugnet werden. Die Mönche haben wüste Landstrecken urbar gemacht, die Schätze des Alterthums, des christlichen wie des heidnischen, durch ihre Abschriften gerettet, Kirchen mit eigener Hand kunstreich erbaut, Völker belehrt und zum Christenthum bekehrt. Die Gebildeten fanden hier angemessene Unterhaltung, der Wanderer ein gastfreund-

Digitized by Google

liches Obdach, die Kinder Unterricht, die Jugend Rath, die Armen milde Gaben u. s. w. Wer wollte nicht auch in Anerkennung der frommen Liebeswerke gedenken, wie sie namentlich von den barmherzigen Schwestern mit Unverdrossenheit und Heldenmuth geübt worden sind? Und dennoch kann man getrost behaupten, dass das Klosterleben ein überwundener Standpunkt ist; denn die ganze Moral der Weltflucht, als der Regel eines aufrichtigen, ernsthaften Klosterlebens, die einen unversöhnbaren Zwiespalt setzt zwischen Geist und Fleisch, zwischen Gott und Welt, zwischen Himmel und Erde, statt die sinnliche Natur geistdurchdrungen zur Schönheit zu verklären, ist nur eine niedere Stufe der Sittlichkeit. Es ist anerkannt, dass blos die fromme Gesinnung vor Gott einen Wert hat, aus der je nach Kraft und Gelegenheit das ihr angemessene pflichtmäßige Thun hervorgeht, dass man also mitten in der Welt ebenso fromm leben kann wie im Kloster; und der Mann in der kameelhaarenen Kutte, dessen Speise Heuschrecken und wilder Honig war, stand nicht höher als der, welcher nach ihm kam und der ohne irgend ein Gelübde mit den Fröhlichen aß und trank, und selbst die Verschwendung gewähren ließ, in der ein treues Herz sich ihm offenbarte. (Joh. 12.)

Herder*) sagt hierzu: „Wahrlich, das göttliche, das edelste Werk, wodurch der Mensch Mensch wird, ohne welches er ein Thier oder ärger als ein Thier sein müsste, kann keine Zuchthausschule, kein Laboratorium sein, in welchem er ohne Wissen und Willen destillirt wird. Eine evangelische, d. i. liberale Erziehung nennt die Schrift dies dem Menschen angelegenste Geschäft, das sie einer belehrenden Huld Gottes, einem väterlichen Rufe und Zuge, einem mit kindlicher Munterkeit belebenden Geist zueignet. Licht, Liebe, Leben sind in diesem Geschäfte eins; fortgehend aufs ganze Leben."

Doch auch die culturhistorische Bedeutung der Klöster ist der Vergangenheit anheimgefallen. Das Urbarmachen des Landes ist nicht mehr Sache der Mönche. Die Dampfdruckerpresse steht an der Stelle des Abschreibers. Die Herausgabe großer Quellenwerke geht von Akademien und freien Gelehrtenvereinen aus. Die Gastfreundschaft der Klöster wird nur in halbbarbarischen Ländern noch von dem Wanderer angesprochen; und zu Lehrern und Erziehern bedarf man der Mönche nicht mehr. Die mönchische Pädagogik und klösterliche Erziehungsweise, welche vor allem auf eine äußerliche Abschließung ihrer Zöglinge Bedacht nimmt, um das Werk der Weltentfremdung

*) Herders sämtl. Werke. Bd. XI, S. 74.



Digitized by Google

leichter und entschiedener durchzusetzen, welche durch möglichste Schweigsamkeit und blinden Gehorsam in eine geistige Unbeweglichkeit, ja in völlige Apathie und Antipathie gegen alle intellectuelle Cultur versetzt, welche, statt die Natur und Welt positiv zu überwinden und sich von ihr sittlich zu befreien, nur negativ abstrahirt und durch Misshandlungen und Kasteiungen die Macht des Fleisches zu brechen sucht und das Lebensgefühl bis zum Ekel am Dasein ertödtet, kann nie und nimmermehr Anspruch auf Beifall und Unterstützung erheben — sie muss vielmehr als verfehlt und absolut verwerflich gelten.

Die Klostergelübde enthalten überhaupt das Gegentheil dessen, was naturgemäß dem freigebornen Menschen ziemt. Der Mensch soll, wenn er's mit Ehren kann, so viel erwerben, um, niemandem zur Last fallend, die Mittel zu seiner Existenz und der seiner Fähigkeit gemäßen Wirksamkeit zu besitzen; das Klostergelübde befiehlt, sich aller irdischen Güter zu entäußern. Der Mensch soll, wenn kein unverschuldetes Geschick dem entgegensteht, sich durch die Ehe zu ergänzen suchen und fortleben in seinem Geschlechte; das Klostergelübde befiehlt: jedem Geschlechtsverhältnisse zu entsagen. Der Mensch soll nur Gott in seinem Gewissen und dem Staatsgesetze unterthan, auch in pflichtmäßigem Dienste frei und mündig werden (sui juris); das Klostergelübde verlangt unbedingten Gehorsam gegen die Ordensobern, es verlangt, willenlos zu sein wie ein Leichnam. Eine christliche, vor allem auch sittliche Genossenschaft kann daher solche Gelübde gar nicht mit gutem Gewissen annehmen, noch weniger darf ein Staat, der frei und gerecht sein will, seine Gewalt dazu hergeben, um ihre Durchsetzung zu erzwingen; vielmehr hat er diese Macht gegen jede geistliche Genossenschaft zu brauchen, sobald sie sich anderer als geistiger Mittel bedient, um die durch ein Klostergelübde Gefangenen gegen ihre veränderte Überzeugung in den Banden festzuhalten. Und dass sich die Überzeugung bei den Klosterbewohnern oft ändern muss, ist ganz natürlich, weil schon nach vollendetem 16. Lebensjahre, von Mädchen schon nach dem 12. Jahre nach vorhergegangenem Noviziat das Gelübde abgelegt werden kann. Wo aber in aller Welt ist in solchem Alter die Sicherheit eines reifen Entschlusses für ein ganzes Leben gegen die Natur?

Nie soll der Mensch einer vorübergehenden hochgespannten oder getrübten Stimmung halber dem ganzen künftigen Leben Fesseln anlegen, und niemand ist berechtigt, auf die Freiheit, die Gott ihm verliehen hat, verzichtend und den Führungen Gottes vorgreifend, seine

Digitized by Google

ihm noch unbekannte Zukunft zu verpfänden. Mit dem Gelübde hat es immer seine eigene Bewandtnis: als ein Mittel der Selbstzucht mag es wol gelten, wenn jemand gleichsam durch das bessere Selbst einer gehobenen Stunde sich zwingen will, gegen die eigene Schwachheit das zu thun, was überhaupt für ihn zu thun recht und gut ist: doch verräth es immer viel Sinnlichkeit, und es ist ein Zeichen von Egoismus, Gott durch Versprechungen zur Gewährung unserer Wünsche bewegen zu wollen. Das wenigste für sich möchten die Gelübde auf fremde Kosten haben, deren im Leben so manche vorgekommen sind nnd noch vorkommen, von Jephta an bis zu denen, die ihre Kinder dem Kloster geloben.

Es mag Personen geben, die, von Menschen und vom Schicksale vielfältig getäuscht, allen weltlichen Geschäften fern, nur im Umgang mit Gott und in der Sehnsucht nach dem Jenseits leben wollen, obgleich diese Stimmung ohne klösterliche Erziehung sich nur höchst selten einfinden wird. Mögen solche sich zurückziehen und, wenn sie wollen, auch mit Gleichgesinnten eine Gemeinschaft bilden; doch muss ihnen die persönliche Freiheit gewahrt bleiben und nicht durch bindende Gelübde verkümmert werden. Hast du in deiner Jugend, oder sonstwie unbedacht, sei's auch im schönsten Enthusiasmus, dich dem Klosterleben gelobt, und ist deine Überzeugung eine andere geworden: so soll allerdings diese Umwandlung einer ernsten Prüfung vor Gottes Angesicht unterliegen; dann aber magst du getrost als dein eigener Papst dir Dispensation ertheilen, und der Wipfel deines aufwachsenden Lebensbaumes durchbreche das niedere Klosterdach, daran er sich hart und zum Verkümmern gestoßen hat.

Seine welthistorische Bestimmung hatte der Kerker ewiger Gelübde schon damals erfüllt, als ihn der kühne Wittenberger Mönch zerbrach, welcher in strengster Klosterzucht das Unzureichende aller äußeren Werke an sich erfahren und in ihrer Knechtschaft das Evangelium von der christlichen Freiheit vernommen hatte.

Und trotzdem müssen wir heute noch warnen, warnen vor dem geheimen Wirken und Schaffen der clericalen Armee. Kein Jahrhundert hat eine solche Menge Klöster, Orden und Congregationen geschaffen wie das unsere, das in seinem Beginn die Klöster säcularisiren sah. Und diese Ordenseinrichtungen, so verschieden sie äußerlich sind, haben stets den gleichen Zweck: Schule, Kanzel, Beichtstuhl, Krankenbett zu belagern und sich des Menschen von seiner zartesten Jugend an bis an das Grab zu bemächtigen, stets zum Triumphe der römisch-kirchlichen Allmacht über Vernunft und Selbst-

Digitized by Google

ständigkeit. Zwar sind in Preußen alle geistlichen Orden und ordensähnlichen Congregationen mit Ausnahme derjenigen, welche sich ausschließlich der Krankenpflege widmen, durch das eingangs genannte Gesetz aufgehoben; auch hatte, um die Ausführung des Klostergesetzes zu sichern, Dr. Falk die Landräthe angewiesen, halbjährlich Nachweisungen über den Personenstand in den klösterlichen Niederlassungen aufzustellen und bei der Regierung einzureichen; es sollte dadurch jede heimliche Aufnahme verhindert werden. Später ist aber auf höhere Weisung aus Berlin von der Regierung in Minden den Landräthen eröffnet worden, dass diese halbjährigen Nachweisungen ferner nicht mehr einzureichen seien, das heißt doch mit andern Worten, es wird auf die genaue Befolgung des Gesetzes über die geistlichen Orden kein Wert mehr gelegt und diesen überlassen, künftig das Gesetz nach ihrem Belieben zu befolgen oder nicht zu befolgen. Gibt das nicht zu denken? — Auch die Aufhebung verschiedener confessionell gemischter Schulen lässt das Motiv unschwer errathen. Ferner war im vorigen Jahre in der Zeitschrift: „Aus allen Welttheilen" folgende Notiz zu lesen: „Staunenswert ist die Regsamkeit und Umsicht, mit welcher die römische Kirche, insbesondere der Jesuitenorden, bemüht ist, die Protestanten in ihren alleinseligmachenden Schoß zurückzuführen. Vornehmlich ist ihr Augenmerk auf Deutschland gerichtet, für welches man drei apostolische Vicariate zu diesem Zwecke errichtet hat, in Osnabrück, im Anhaltischen und in Dresden, von welchen ein weites Fangnetz ausgespannt wird. Die Erfolge dieser an Mitteln jeder Art reichen Propaganda für Rom sind ungemein groß. So übertrifft z. B. in Sachsen das Wachsthum der katholischen Bevölkerung weit das Zunehmen der sächsischen Bevölkerung überhaupt."

Doch noch eines andern höchst wichtigen Umstandes haben wir zu gedenken. Papst Leo XIII. hat nämlich durch die Encyclica vom 4. August 1879 die Philosophie des Thomas von Aquino als die maßgebende Norm für die Vertreter der katholischen Welt hingestellt und geboten, ihr beim philosophischen Unterrichte auf den katholischen Lehranstalten den Vorrang einzuräumen.*) Er hat mit dieser Aufstellung seines Ideals orthodox-katholischer Weltweisheit zurückgegriffen über einen Zeitraum von sechs Jahrhunderten und die geistige Entwickelung von Cartesius über Spinoza und Locke bis auf Kant einfach beiseite geschoben. Er ist zurückgegangen in eine Zeit, da die Welt zu den Füßen der Kirche lag, und da die „Welt-

*) Vergl. „Pædagogium" II. Jahrg. S. 69 f.

Digitized by Google

weisheit naturgemäß der Weltmacht folgte"; nach ihm sind alle Wissenschaften der Theologie unterzuordnen, und die natürliche Vernunft hat nothwendigerweise dem Glauben zu dienen (ut naturalis ratio subserviat fidei). Muss uns diese Verordnung nicht recht sehr zu denken geben? Ist da nicht jede freie und unbefangene Forschung ausgeschlossen? Liegt nicht darin ein Hohn auf den Protestantismus, auf dessen gesammte geistige Entwickelung? Über unsere Geistesheroen, über einen Lessing, einen Kant hinweg blickt man in das graue Mittelalter, um sich von dort den leitenden Geist zu holen. Das heißt mit andern Worten: „Es wird fortgekämpft!" Und ist die Haltung der Centrumspartei im deutschen Reichstage und im preußischen Abgeordnetenhause nicht der sprechendste Beweis dafür? „Zwar möchte man glauben" — sagte Voltaire — „die Zeiten schändlicher Verbrechen, wie sie Aberglaube und Fanatismus verübt haben, seien vorüber; allein wer so denkt, erzeigt der menschlichen Natur zuviel Ehre. Der Giftstoff ist noch da, wenn das Gift auch nicht gerade wirkt. Die Zeit kann ihn entwickeln und wieder auf eine lange Zeit als verheerende Seuche über die Erde senden." Hat doch Pius VII. († 1823) erklärt, es sei immer nur eine zeitweilige Accommodation an die Verhältnisse der Neuzeit, wenn die römische Curie die Ketzer nicht ihrer Fürstenthümer entsetze oder ihrer Güter verlustig erkläre. Die Klöster aber sind Stationen, von welchen aus man durch die verschiedenen Orden als gefügige Fangarme der römischen Curie die Völker des Erdkreises umschlingen und geistig ersticken will. Es war allerdings vorauszusehen, dass, wenn die Jesuiten und ihr Anhang auch vorläufig der Gewalt wichen, sie und ihr Einfluss doch in tausend und aber tausend Canälen in die Gesellschaft dringen würden, begünstigt durch den katholischen und conservativen Adel, dem die Religion auf allen Rednertribünen entströmt, gestützt ferner durch Bischöfe und Geistliche mit ihren vornehmen Beichtkindern, gefördert endlich durch die fast zahllosen Congregationen und frommen Vereine, durch die Brüder- und Schwesterschaften mit den süßesten Namen: vom „armen Kinde Jesu", vom „heiligen Herzen Jesu", vom „heiligen Grabe", vom „heiligen Rosenkranz", vom „guten Hirten", „zur Verbreitung des Glaubens" etc. Hierzu gehören auch die „Pius-, Bonifacius- und Vincentiusvereine", sowie die „katholischen Casinos". Also Vorsicht und Wachsamkeit! Vor allem ein offenes Auge den Klöstern, deren ursprüngliche Mission erloschen ist, und die heute nur noch als Stationen der römischen Propaganda gelten können!

Digitized by Google

Wir schließen unsere Betrachtung mit einem Worte von Herder*): „Das Menschengeschlecht ist zur Geselligkeit geschaffen; zum Handeln und Leben sind wir da. Alles Isoliren und Brüten über eigenen Gefühlen macht furchtsam oder anmaßend, lässig oder leer und stolz. Wenn daher das Christenthum auf ein Mitwirken in der Gemeinschaft anderer drang, so that es, was es thun sollte. Absonderungen und Mönchereien, selbst ohne Klöster und Klostergelübde, sind Abwege des Antichrists, Wege eines sichern Verderbens. Die Geschichte des Christenthums selbst, sobald es diesem ersten Gesetze seiner Stiftung nicht folgte, hat dies genugsam erprobt."

*) Herders sämmtl. Werke Bd. XI. „Zur Religion und Theologie", S. 72.

Digitized by Google

# Frauenbilder aus Pestalozzis Lebenskreis.

*Von H. Morf-Winterthur.*

(Fortsetzung.)

Wir wundern uns nicht, dass die Gesundheit der alternden Lisabeth unter den vielfachen Kränkungen, denen sie von Seite Schmids und seiner Schwestern ausgesetzt war, zu leiden anfing. Anfangs Juli 1819 ging sie zu ihrer Erholung ins Bad Schinznach. Ihr Knabe blieb unterdessen in Iferten.

Die Briefe*), die Pestalozzi ihr nach Schinznach schrieb, sind ein wolthuendes Zeugnis dafür, dass er der bewährten Freundin in alter Liebe zugethan und bemüht war, die entstandenen Weiterungen auszugleichen. Ich lasse dieselben folgen und der Leser wird mir dankbar sein, dass ich ihm Gelegenheit gebe, wieder einen tiefen Blick in das Herz des edeln und großen Mannes zu thun. Obgleich die Antworten Lisabeths nicht mehr vorhanden sind, so hat man doch in dem, was geboten werden kann, einen fortlaufenden Commentar der gegenseitigen Stimmungen.

1.

Liebe Lisabeth!

Ich hoffe, Du seiest glücklich im Bad Schinznach angelangt und die Reise habe Deiner Gesundheit nichts geschadet. Berichte mich, ob Du ein ordentliches Zimmer im Bad gefunden und was Herr Dr. Koller in Rücksicht auf das Bad und Deine Gesundheit mit Dir geordnet und wie Dich das Wasser im Trinken und Baden annehme. Macht das Tropfbad Schmerzen? Ich kenne es nicht. Gott gebe, dass es Deine Gesundheit ganz wieder herstelle und Dein Übel in seiner Wurzel heile und Du kraftvoll und gesund wieder zu uns zurückkommen könnest. Dein lieber Jacqueli befindet sich wol und wir alle auch. Ich thue was ich kann, um das Ziel meiner Bestrebungen zu erreichen, und meine Hoffnungen werden immer größer. Die Personen, die allein im Stande sind, mir Hilfshand zu bieten, arbeiten mit Erfolg und es geht vorwärts. Ich traue auf Gott, der mir so oft geholfen und in diesen letzten Tagen meine Hoffnungen hat größer werden lassen, als sie je waren. Die Wege, die ich zu meiner Rettung einschlagen musste, standen nicht in meiner Gewalt; es war ein einziger, und bis jetzt ist der Erfolg meiner Maßregeln gesegnet und meine Hoffnungen werden täglich größer. Aber es sind freilich nur noch Hoffnungen und zwar Hoffnungen eines Mannes, der am äußersten Rand des Abgrundes stand

*) Von ihrem Neffen, Herrn Dr. Krüsi, zur Benutzung in meine Hand gelegt.

Digitized by Google

und noch zu fernem nicht ganz sichern Boden vorgerückt ist, also auch nicht handeln kann, wie wenn er sein Ziel erreicht hätte. Ich hoffe zu Gott, dieses Ziel sei nicht mehr fern, und arbeite Tag und Nacht, das Meinige zu thun, dieses Ziel mir immer näher zu bringen. Die Leute, die mir hiefür helfen können, strengen ihre Kräfte hiefür auf alle Weise an, und die Zeit wird mein Vertrauen auf sie rechtfertigen und das Deine auch wieder herstellen. Rosette, die gestern bei uns war, lässt Dich grüßen; auch Gottlieb (der Enkel Pestalozzis, unmehr 22 Jahre alt) lässt Dich grüßen. Da ich dem Jacqueli sagte, ich schreibe Dir, nickte er mit dem Kopfe und sagte lächelnd: Ja. ja. Lebe wol, werde gesund, Gott wird alles zum Besten lenken.

Das hoffet und bittet Dein Dich mit Dankbarkeit liebender

Pestalozzi.

(Von Lisabeths Hand: den 4. Juli 1819 empfangen.)

2.

Liebe Lisabeth!

Ich sehne mich sehr nach einem Brief von Dir, darin Du mir bestimmt sagest, was für eine Wirkung das Bad auf Deine Beschwerden habe. Ich hoffe, Du erhaltest meine Briefe. Von dem ersten weiß ich es.

Hier geht es thätig und nach meiner Ansicht hoffnungsvoll. Ich arbeite mit Muth und, wie es mich dünkt, mit Erfolg. Das Haus ist voll Fremde. Es ist mir, ich lebe in einer neuen Welt. Ich bin in den Thurm hinauf gezogen, eine Treppe höher als mein Zimmer. Schmid arbeitet mit dem rastlosen Eifer und mit offenbar gesegnetem Erfolg. Die Kinder von Clindy (Armenanstalt, gegründet 1818) sind mit Jungfrau Schmid alle ins Schloss gezogen und halten sich vortrefflich. Im Land steht es, man kann es nicht besser wünschen. Bohnen, wie sie jetzt stehen, hab ich noch nie gesehen. Kurz, alle meine Wünsche scheinen sich am Ende noch zu erfüllen, obgleich mein Alter mich ihre Erfüllung nicht — nicht in dem Maße zu erleben hoffen lässt, als ich gerne wünschte. — Gottlieb ist recht wol und hoffnungsvoll und hoffend wie ich. Dein Jacqueli ist auch wol und heiter.

Glaube an mich, liebe Lisabeth. Der Weg meiner äußern Verhältnisse mag eine Richtung nehmen, wie er will, so werde ich die Liebe und Hilfe nie vergessen, die ich von Dir genossen, und auch hinter meinem Grabe zeigen, dass ich die alten guten Verhältnisse, in denen ich lebte, um der Meinigen willen, nicht hinten setze und vergesse.

Lebe wol, liebe Lisabeth.

Ich bin auf immer Dein aufrichtiger und dankbarer Freund

Yverdon, den 20. Juli 1819. Pestalozzi.

3.

Liebe Lisabeth!

Dein Brief hat mich herzlich gefreut. Gott Lob, dass wir hoffen dürfen, Deine Beschwerden heilen sich von Grund aus. Ich freue mich aufrichtig Deines Wolseins und auch der guten Stimmung, in der Dein Brief geschrieben ist. Ich freue mich aufrichtig, Dir lieb zu bleiben bis an mein und Dein Grab. Dein Vertrauen auf mich thut mir in der Seele wol, und ich will es gewiss beim Leben und Sterben zu

Digitized by Google

verdienen suchen. Auch Gottlieb heißt Dich seine gute Gotte von ganzem Herzen — und Dein Jacqueli darf darauf zählen, dass wir seiner um Deinetwillen, so lang jemand von uns lebt, gedenken und mit Sorgfalt an ihm handeln werden. Die Hoffnung, es immer mehr und besser thun zu können, ist beständig im Steigen, aber die Maßregeln, die wir zu unsern Zwecken ergreifen müssen, sind für den Augenblick noch schwer, aber ihr Erfolg scheint vollkommen sicher. Es kommen immer mehr Engländer an. Es wird jetzt wirklich im Haus englisch gepredigt. Herr Staub ist fort, und das ganze Haus sieht sich nicht mehr gleich; aber unsere Feinde sind sich immer gleich. Ich habe von ihnen immer Verdruss. Schmid gewinnt immer mehr Freunde. Er treibt jetzt seine mathematischen Werke zum Vortheil der Anstalt. Seine und seiner Schwestern Thätigkeit ist unbegreiflich, und alles, was sie vornehmen, geräth. Ich bitte Dich, um Gottes Willen, fasse wieder einiges Zutrauen zu ihm, er sucht es und ist im Innersten, trotz gewisser äußerer Augenblickserscheinungen, gewiss edel. Er achtet Dich auch gewiss und weiß, dass wir Dir Dank schuldig sind. Er wird es ewig nicht an sich kommen lassen, dass er gegen Dich oder gegen den Sohn unrecht handle. Sein Weg wird ihn weit führen, aber ich muss ihn mit Vertrauen sich selbst und seiner eigenen Kraft überlassen. Ich thue es mit Vertrauen. Ich darf auf seine Liebe zählen, und er geht immer weiter in öffentlicher Verpflichtung für mein Werk.

Kurz, liebe Lisabeth, die Hoffnungen für das Ziel meines Lebens und für den Erfolg nach meinem Tod sind noch nie so gegründet gewesen, als sie dieses gegenwärtig sind. — Gott Lob, dass Deine Gesundheit gut geht und ich hoffen darf, Du erlebest die Folgen meines Thuns, die erst hinter meinem Grab wichtig und groß werden können.

Adieu, liebe Lisabeth, schreib mir bald wieder.

Ich bin mit Dankbarkeit und Liebe auf immer Dein treuer Freund

(Von Lisabeths Hand: Pestalozzi.

den 4. August 1819 erhalten.)

## 4.

Liebe Lisabeth!

Ununterbrochene Zerstreuungen sind die Ursachen, dass zwei Posttage, an denen ich mir vornahm, Dir zu schreiben, vorbeigegangen sind, ohne dass es geschah. Das Haus ist immer voll von Fremden, und ich bin noch der Narr und meine, ich müsse einem jeden, der kommt, nachlaufen! Indessen waren einige sehr wichtige da, unter andern der Kronprinz von Preußen, bei dem ich Nachts fast bis nach eilf Uhr im „Rothen Haus“ war. Auch sehr wichtige Russen waren da, und alle Fremden haben mit mir die größten Erwartungen von der Armenschule. — Ich wiederhole, Lisabeth, Gott scheint mir am Ende meines Lebens die Hoffnungen meiner Jugend erfüllen zu wollen. Wer im Haus ist, hilft zu diesem Ziel, und Gottlieb wird immer thätiger. Dass seine Gesundheit sich solid bessert, tröstet mich sehr. Mit Deiner Gesundheit wird auch Deine Beruhigung sicher kommen. Ich wiederhole Dir: Was immer von den alten Deinigen noch lebt, das liebt Dich und freut sich mit mir, in eine Lage zu kommen, in der wir Dir unsere Liebe mit der That zu Deiner Befriedigung zeigen können.

Digitized by Google

Wann kommst Du wieder zu uns? Es gibt einen vortrefflichen Herbst. Eine Träubelkur (Träubel, Provinzialismus = Trauben) würde Dir sehr wol thun. Der Wein wird vortrefflich und gewiss wolfeil. Mache die Wasserprobe mit Deinem Magen nicht zu stark und nicht zu früh. Du bist jetzt noch in der Cur, und so lange man in der Cur ist, muss man keine Heldenstreiche mit seinen kranken Theilen machen. Ich freue mich, liebe Lisabeth, bald wieder Nachrichten von Dir zu erhalten. Meine Gesundheit ist vortrefflich und meine Arbeiten gehen zur Zufriedenheit vorwärts. Liebe Freundin, Gott hat geholfen, er wird ferner helfen. Ich wiederhole: Meine Beruhigung ist groß, und meine Hoffnungen scheinen ihrer Erfüllung mit Sicherheit entgegen zu gehen.

Gottlieb grüßt Dich herzlich, und ich bin mit aufrichtigem Herzen Dein Dich liebender und dankbarer Freund

Von Lisabeths Hand: Pestalozzi.

Im Bad erhalten 1819.

---

Lisabeth blieb bis gegen Ende August in Schinznach. Am Schlusse der Cur reiste sie nach Zürich, um von ihrem Gönner, Rathsherrn Vogel, dem Vertrauensmann Pestalozzis und seiner Gattin, sich über ihr ferneres Verhalten rathen zu lassen.

Die Folge davon war, dass sie um das Weitere abzuwarten, nach Neuhof ging und ihren Knaben später gegen Ende des Jahres dahin kommen ließ. Pestalozzi, der wol einsah, dass für Lisabeth in Iferten einstweilen kein Platz und keine Wirksamkeit sei, war damit ganz einverstanden, und Lisabeth widmete sich wieder in altgewohnter Weise den vorkommenden Geschäften, wie in frühern Zeiten. Pestalozzis Briefe suchten sie auch im Neuhof auf; sie athmeten immer dieselbe dankbare Anhänglichkeit. Wir lassen sie, soweit sie noch vorhanden sind, hier folgen.

5.

Liebe Lisabeth!

Ich habe Deinetwillen sehr freundliche Briefe von Herrn Vogel erhalten und will Dir ganz gewiss thatsächlich zeigen, dass wir immer und bis ans Grab in den Gesinnungen der Dankbarkeit verharren, die wir Dir schuldig sind. Dass auch Schmid in gleichen Gesinnungen lebt, wirst Du gewiss erfahren. und ich weiß, Du wirst ihn einst wieder lieben, wie Du ihn lange geliebt hast, und Du wirst ihm einst wieder vertrauen, wie Du ihm lange vertraut hast. Er ist in den Bädern von Aix, den Buchholzer wieder zurückzubringen. Ich wollte seine Zurückkunft abwarten, ehe ich Dir schrieb. Wir erwarten ihn schon 3 Tage; da er aber heute auch noch nicht gekommen ist, so wollte ich Dich doch nicht länger ohne einen Brief von mir warten lassen. Die Rückkunft Deiner Schmerzen von Deiner Zürichreise macht mir sehr viel Müh. Gott gebe, dass es jetzt wieder bessere. Schreibe mir umständlich darüber. — Es wächst ein herrlicher Wein dies Jahr und wird sehr wolfeil. Du sollst auch ein Fässchen vom recht guten haben und ihn, will's Gott alt bei uns trinken. Dein Jacqueli ist gesund und so ruhig, als er nur sein kann. Ich bin vollkommen gesund und will nicht vergessen, diesmal meinen

Digitized by Google

Namen unter meinen Brief zu setzen, ob ich gleich hoffe, Du glaubest, dass ich ihn das letzte Mal in aller Unschuld vergessen darunter zu setzen.

In meinem nächsten Briefe hoffe ich Dir etwas Wichtiges und Neues sagen zu können. Jetzt nur das: Es geht alles vorwärts. Aber die Menschen bleiben sich immer gleich. Wenn man nicht ein halber Teufel ist, wird man immer von ihnen betrogen. Aber Schmid hat noch keiner betrogen, obgleich man es auch jetzo wieder probirt hat. Gottlieb geht auf in Wissen und Können, wie es kein Mensch von ihm erwartet hätte.

Sobald Schmid kommt, schreibe ich Dir umständlicher. Adieu, liebe Lisabeth.

Ich bin mit dankbarer Liebe auf immer Dein Freund

(Von Lisabeths Hand, zu Neuhof: Pestalozzi.
von Herrn Pestalozzi im Herbstmonat
erhalten den 21. 1819.)

6.

Liebe Lisabeth!

Was mich innig freut, ist die Wiederherstellung Deiner Gesundheit. Mir liegt alles daran, dass Du lebest. Die Zeit wird alle Zweifel lösen und Dir zeigen, was wir für uns bedurften, und wie wir für Dich und die Deinigen denken. Wir wünschen die Rückkehr Deines Herzens und Deines Vertrauens. Die Zeit wird uns diese schenken.

Ich wünsche Dir und Deinem Jacqueli von Herzen ein gutes Jahr. Mir thut weh, dass sein Führer, den ich gefragt, wie viel Geld er brauche, um ihn ordentlich und mit den nöthigen Erleichterungen herab (d. h. nach Neuhof) zu bringen, und dem ich gegeben, was er hiezu gefordert, keine Erleichterungsgelegenheit gesucht, und um für sich ein paar Thaler zu ersparen, ihn gezwungen, die ganze Reise zu Fuß zu machen. Wenn es auch ein paar Thaler mehr gekostet, so hätte ich sie ihm gewiss gern zurückerstattet. Schreibe mir, wie Jacqueli sich jetzt befindet und sag ihm, dass er uns lieb sei und dass es mich freuen würde, ihn dieses Frühjahr wieder zu sehen.

Nimm für einmal 4—6 L.d'or vom Lehemann, der uns schuldig ist. Deine Beruhigung liegt mir am Herzen, aber ich wünsche sie natürlich auch auf dem Wege Deines zurückgekommenen Vertrauens.

Schmid geht nach meinem Geburtstag (12. Jänner) nach Zürich und wird Deinethalben auch mit Vogel reden. Wenn ich etwas von Gott erbitte, so ist es, dass Du auch ihm wieder Vertrauen zeigest. Ich weiß, was ich sage, und es ist gewiss, dass innige Liebe zu Dir mich dieses Wort aussprechen machte.

Eines der zuerst angekommenen Kinder von Clyndi, Sabine Stehelin von St. Gallen, liegt todt im Haus. Es ist das erste der Kinder, die in meinem Hause gestorben. Seine Krankheit und sein Tod machten uns viel Unruh.

Lebe wol, liebe Lisabeth. Ich bin mit altem Herzen auf immer Dein treuer Freund

(Von Lisabeths Hand: Pestalozzi.
den 7. Jänner 1820 von Herrn
Pestalozzi erhalten.)

Digitized by Google

7.

Liebe Lisabeth!

Ich vernehme durch Custer, dass Du sehr krank bist. Ich wusste bis gestern nichts davon. Es that mir weh, wie vieles. Ich wünsche genau zu wissen, wie es Dir gehe. Lass mir durch den Arzt Nachrichten von Dir zukommen. Die Maßregel Schmids zur Wiederherstellung meines Hauses wirkt täglich sicherer, und er übertrifft alle meine Erwartungen und wird mich und Gottlieb in Stand stellen, für jetzt und in Zukunft auch an Dir und Deinem Jacqueli zu thun, was wir ewig ohne seine fortdauernden Bemühungen nicht würden können. Mein Herz bleibt in dieser Rücksicht immer das nämliche, und ich wünsche nur, dass Du bald wieder gesund werdest und im Laufe vieler Jahre erlebest, dass ich bei Leben und Sterben alles Gute erkenne, was Du uns gethan hast, und dass Du Dein Herz auch wieder gegen den Mann hinkehrst, dessen Liebe zu uns und dessen Kraft, uns allen zu helfen, Du so lange in der Wahrheit erkannt. Möge Gott es geben, dass Dein Vertrauen zu uns sich zu Deiner und zu unserer Ruhe bald wieder einstelle.

Lebe wol, Gott bessere Deine Gesundheit.

Ich bin auf immer Dein wahrhaft ergebener Freund

Pestalozzi.

(Von Lisabeths Hand: den 4. Juli 1820 erhalten.)

---

Nach Lisabeths Genesung fand, offenbar durch Verwendung und Vermittlung Vogels in Zürich, eine Verständigung zwischen ihr und Schmid statt. Wie sehr Pestalozzi sich dadurch erleichtert fühlte, beweist der nachstehende Brief.

8.

Liebe Lisabeth!

Ich kann Dir nicht genug sagen, wie sehr mich zwei Dinge jetzt freuen:

1. Dass Deine Gesundheit sich mit jedem Tag wieder bessert, und dass Du, will's Gott, noch lange hinter meinem Grabe erfahren wirst, dass ich meine Hoffnungen nicht auf Sand, sondern auf Felsen gebaut. Ich werde Deinem Arzt nächstens selber schreiben und ihm für die glückliche Cur danken, die er an Dir gemacht.

Die zweite Sach, die mich ebenso sehr freut, ist, dass Du, liebe Lisabeth, die Du einst in tiefsten Nöthen mir meine einzige Hilfe und Rettung warest, Dein Herz und Dein Vertrauen dem Manne wieder schenkst, der jetzt in Nöthen, die größer waren, als die in Deiner Zeit, mein kraftvoller Retter und meine sichere Stütze ist.

Liebe Lisabeth! Auch er freut sich des Rückkommens Deines Vertrauens, und sein Weg ist groß. Ich sage noch einmal: Gott Lob, dass Du wieder gesund bist. Du wirst in dieser Rücksicht mehr erleben, als Du jetzt noch ahnen magst. — Auch der gute Neuhof wird durch ihn erleben, was ich nicht hoffte, dass er noch erleben werde. Ich hoffe noch viele angenehme Stunden und hoffe mit Euch meine letzten Stunden da zuzubringen.

Adieu, Adieu, liebe Lisabeth. Küss mir Jacqueli und glaube mich immer Deinen aufrichtigen und dankbaren Freund

Yverdon, den 22. August 1820. Pestalozzi.

Digitized by Google

Auch die edle Frau von Hallweil, schon vor Jahrzehnten die intimste und theilnehmendste Freundin Pestalozzis und seiner Gattin, bezeugt der von ihr so hochgeschätzten Lisabeth ihre Freude über den wieder gefundenen Frieden. Sie schreibt ihr:

Zürich, den 20. September 1820.

Liebe, gute Lisabeth!

Schon seit dem 17. Heumonat bin ich in Zürich, und keine größere Freude hätte mir wol werden können als der letzte Brief von Ihnen mir gewährte. Ich wusste von Herrn Rathsherr Vogel, dass Sie gesund seien, aber ich wusste auch, dass Ihre Angelegenheit noch gar nicht in Ordnung war. Manches machte mir bange für Sie und Pestalozzi. Ich redete offen und wie mir ums Herz war mit Herrn Vogel und letzte Post kommt Ihr Brief. Gott Lob und Dank, Sie sind zufrieden, sind wieder ausgesöhnt und glücklich. Gott sei ewig Dank gesagt. Von ganzer Seele wünsche ich Ihnen Glück und Segen und freue mich mit Ihnen.

Gerne redete ich auch mit Ihnen. Ende Octobers kehre ich wieder nach Aarau. Könnten Sie nicht nach Baden kommen den Tag, wo ich dort durchreisen würde und dort mit mir zu Mittag essen? Können Sie kommen, so will ich Ihnen dann den Tag bestimmen; denn ich weiß ihn jetzt noch selbst nicht. — Du lieber Gott, es ist mir hier so wol unter meinen Freunden und Bekannten. Man ist so gut mit mir und macht mir so viel Freude, dass ich nicht gern an das Weitergehen denke. Denn in Aarau blüht wenig Glück für mich. Mein Schicksal hat nicht geändert. Das Ihrige aber lehrt mich aufs neue, den Muth nicht zu verlieren und Gott zu vertrauen, der ja alles zum Besten macht.

Haben Sie tausendmal Dank, dass Sie mir geschrieben. Es sind wol wenige Menschen, die so aufrichtig und ehrlich mit Ihnen sich freuen wie

Ihre Hallweil.

Treue bis in den Tod.

Lisbeth kehrte mit ihrem Knaben im Herbst 1820 wieder nach Iferten zurück. Im Jahre 1823 heiratete Gottlieb Pestalozzi die jüngere Schwester Schmids. Die jungen Eheleute ließen sich auf dem Neuhof nieder und wünschten, dass Lisabeth mit ihrem Knaben zu ihnen komme. „Pestalozzi", erzählt diese, „sah es nicht so gern, doch sagte er, es sei besser, ich gehe jetzt, es könnte nach seinem Tode Schwierigkeiten geben. Man versprach mir alle Güte, mich zu überreden." So folgte sie der Einladung und hatte es einstweilen auch nicht zu bereuen. „Es ging ein ganzes Jahr so ziemlich gut." Aber als Joseph Schmid am 17. Juli 1824 nach dem Neuhof kam, begannen Misshelligkeiten und Zerwürfnisse, an denen nach den vorliegenden authentischen Actenstücken Lisabeth keine Schuld trug, die aber zu ihrer Entfernung vom Neuhof führten.*)

*) Lisabeth berichtet an ihren Schwager Krüsi:

„Herr Schmid wollte mir nicht einmal das Halbe, was man mir versprochen, geben; und mein kleines Eigenthum und der Frau Pestalozzi selg. Testament sollte dadurch getilgt werden und nach des alten Herrn Tod nur noch das Halbe von dem. Jetzt ging er und machte eine Schrift und brachte sie mir zu lesen, es war aber so untereinander, dass ich es weder lesen noch verstehen konnte. Er las

Digitized by Google

Als Vater Pestalozzi vom Rathsherrn Vogel über alles, was vorgegangen, gründlich aufgeklärt war, ruhte er nicht, bis folgender Vertrag vereinbart war:

Zwischen Herrn Heinrich Pestalozzi, Herrn Gottlieb Pestalozzi und Herrn Joseph Schmid einerseits — und Frau Krüsi, geborene Näf anderseits ist folgende Übereinkunft, zu deren Erfüllung und Handbietung die Erstgenannten sich solidar verbindlich machen, abgeschlossen worden.

1. So lange Herr Heinrich Pestalozzi lebt, erhält Frau Krüsi — bei ihrer Trennung von ihm, von Herrn Gottlieb Pestalozzi und von Herrn Schmid — sowol für die frühere von Frau Pestalozzi selg. herrührende Verschreibung von 3 Louisd'or als auch für die ihr durch Herrn Heinrich Pestalozzi ausgestellte Schuldverschreibung von 500 Gulden (= 1166 Franken) eine jährliche Leibrente von zwölf Louisd'or (= 280 Franken), welche letztgenannte der Frau Krüsi, wo sie sich immer befinden mag, in monatlichen Terminen auszahlen lassen werden.

2. Nach dem Hintritt Herrn Heinrich Pestalozzi's wird ihr sein Enkel, Herr Gottlieb Pestalozzi, die oben bemerkten fünfhundert Gulden sogleich entrichten. Ferner wird er alsdann die oben bemerkte Leibrente von Seite seiner Großmama von drei Louisd'or nebst einer zweiten Leibrente von eben dieser Summe für seinen Großpapa für sich und seine Nachkommenschaft auf sich nehmen und ihr den Betrag derselben mit einem halben Louisd'or monatlich, wo sie sich immer befinden mag, zustellen lassen.

3. Die der Frau Krüsi während Heinrich Pestalozzis Leben zuerkannte Leibrente fängt mit dem 20. Juli 1824 als am Tage ihres Austrittes auf dem Neuhof an.

4. Zur Vermeidung gegenseitiger unangenehmer Berührung und Rückerinnerungen wird Frau Krüsi einige Stunden vom Neuhof entfernt wohnen, bis Herr Schmid sich daselbst niederlässt oder die frühern freundschaftlichen Verhältnisse gegenseitig sich auf irgend eine Weise hergestellt finden.

5. Im Falle Frau Krüsi gegenwärtiger Vorsorge der Erstgenannten ungeachtet, in Noth und Elend geräth, so soll dieselben dieses Instrument keineswegs hindern, sich zu erinnern, was Frau Krüsi der Familie Pestalozzi in schwierigen Augenblicken war. Sie werden ihren diesfälligen Zustand um so mehr zu verbessern sich bemühen, als ihr Benehmen gegen ein Haus, das durch seine immerwährende Handlungsweise auch von ihrer Seite auf Anhänglichkeit und Zuneigung Anspruch machen zu dürfen glaubt, sich ihren frühern

---

mir die Schrift vor und die sollte ich unterschreiben als annehmend. Ich wollte es nicht thun, weil dies mein Eigenthum und alle vorigen Versprechungen und Testament tilgen würde. Er kam 4 bis 5 mal, und wollte mich mit Dränen zwingen zu unterschreiben. Ich sagte, ich thue es nicht. Er solle mir das Papier geben, ich wolle Herrn Rathsherrn Vogel oder sonst einen vernünftigen Mann um Rath fragen. Da sagte er: nein, er gebe die Schrift nicht aus der Hand ohne von mir annehmend unterschrieben. Es werde mich gereuen, dass ich sie nicht unterschrieben habe, und ging fort.

Diese Handlungsweise erinnert unwillkürlich an das Urtheil, das der milde L. Vulliemin in seinen Souvenirs racontés à ses petits enfants Seite 32 über Schmid gefällt hat: „J'ai vu Schmid la dernière fois en 1821. Rentré chez moi j'écrivis dans mon journal: „Tout est chez lui mathématiques; pour lui ni bien ni mal; il n'estime que ce qui lui dispute et procure la victoire. Avec quelle joie féroce je l'ai vu rire au récit d'un trait de scélératesse!"

Digitized by Google

Gesinnungen gegen dasselbe nährt. Indessen macht man sich hiefür bürgerlich auf keine Art verbindlich.

6. Zum Zeichen, dass diese eingegangenen Artikel Frau Krüsi angenehm und sie befriedigend seien, wird gegenwärtiges Instrument doppelt ausgefertigt und gegenseitig unterzeichnet.

Iferten, am 15. September 1824.

H. Pestalozzi.
Jos. Schmid.
G. Pestalozzi.

Lisabeth fand nun mit ihrem Knaben zunächst Unterkunft bei ihrem Bruder, Gemeindeammann Näf in Kappel. Aber auf die Dauer konnte sie aus der jährlichen Einnahme von 12 Louisd'or (280 Frs.) die nothwendigen Lebensbedürfnisse für sich und den besonderer Pflege bedürfenden Sohn nicht beschaffen. Ihre eigene Arbeitskraft aber war bei ihrer Kränklichkeit und ihren 63 Jahren nicht mehr weit reichend. Nach Pestalozzi's Absterben musste ihre Lage noch schwieriger werden, da alsdann eine Reduction ihrer jährlichen Einnahme mit Einschluss des Zinses von den 500 Gulden, die ihr Pestalozzi von früher her schuldete, auf 8 Louisd'or (187 Frs.) in Aussicht stand.

Durch ihren Schwager Krüsi, der damals Vorsteher der Cantonsschule in Trogen war, ließ sie in Gais um Unterstützung oder um Aufnahme ins dortige Waisen- und Armenhaus nachsuchen. Letztere wurde ihr gewährt. Am 3. September 1825 bezog sie diese ihre letzte Lebensstation.

Sie that diesen Schritt ohne Groll und Verstimmung. Ihre Anhänglichkeit, Liebe und Verehrung für Vater Pestalozzi waren über die Zeit der Zerwürfnisse immer dieselben geblieben, gehoben und genährt durch das Bewusstsein, dass auch Er die gleiche Gesinnung, wie in früherer schönerer Zeit, ihr bis ans Grab bewahrt hatte und an dem hässlichen Streit völlig unschuldig war. Wie sehr sie im Geist mit Pestalozzi lebte, davon zeugt eine eigenhändige Aufzeichnung bei Anlass vom Tode desselben, die sich unter ihren Papieren fand:

„Heinrich Pestalozzis Tod."
(Aus dem „Schweizerboten".)

„Joh. Heinrich Pestalozzi, der Wohlthäter der Menschheit, hat seine irdische Laufbahn geendet. In Brugg entschlief er ruhig und still am Morgen des 17. Hornungs 1827, um $^3/_4$ auf 8 Uhr. In Zürich erblickte er das Licht dieser Welt am 12. Jänner 1745 (nach damaliger Annahme) und durchlebte folglich einen Zeitraum von 82 Jahren, 1 Monat und 5 Tagen. Das warme Menschenherz, das nie durch Eigenliebe, aber oft, ja fast ohne Aufhören durch die allerwärmste Menschenliebe in Bewegung gesetzt wurde, hat zu schlagen aufgehört. Der nie müde Geist, der sich noch in den letzten Tagen fast ausschließlich und ohne durch das körperliche Leiden irre gemacht zu werden, mit seinen höheren Lebenszwecken beschäftigte, hat seine müde Hülle verlassen, um jenseits des Grabes wieder jugendliche Werkzeuge zu suchen, zu vollenden, was er begann, was wol aber nur der ewige Geist, auf dessen Wink wir alle werden und vergehen wie die Blumen des Feldes, in den endlosen Räumen der Zeit durch und für kommende Geschlechter zu vollenden vermag und — vollenden wird trotz der dürren Hand, die der Geist der Finsternis vor das Licht hält."



Digitized by Google

„Er hatte große Schmerzen gelitten, aber nie seinen Muth und seine Ruhe verloren. Als er sich von der Tödlichkeit seiner Krankheit überzeugt hatte, beschäftigte ihn nur noch sein Werk über die Elemente der Sprache. Von sich selbst sprach er wenig und verlangte nicht viel. Wie er lebte, so starb er. Seinem Willen gemäß ward er noch am nämlichen Tage nach seinem lieben Neuhof abgeführt, von wo er Montags den 19. d. um Mittag seinen letzten Weg zur stillen Gruft antrat. — Wenn Einer — so wird Er zu einer frohen Auferstehung erwachen."

---

Elisabeth lebte von da an noch eine Reihe von Jahren stillglücklich in ihrem Asyl, konnte ihren bedauernswerten Sohn nach ihres Herzens Bedürfnis pflegen, wofür sie, wie Krüsi berichtet, oft mit Inbrunst Gott und Menschen dankte.

In dem Gesuch um Aufnahme in das Armenhaus Gais schildert sie den Zustand ihres armen „Schaggi" also: „Er ist jetzt in der That viel weniger als vor zwei Jahren, kann sich nicht selbst helfen, nicht reden, hat Mangel an Verstand, ein krankes Bein, so dass er oft 4 bis 5 Tage im Bett bleiben muss, ist nicht einmal im Stand, sich das Bein zu verbinden. Er hat ein gutes Herz, wenn er mit Liebe und Ernst behandelt wird, wird zornig, wenn er misshandelt wird. Er hanget mit Leib und Seele an seiner Mutter. Er hat Mutterpflege nöthig, wie ein Kind, und wie gerne übt die eine gute Mutter; wie weh thäte es mir, ihn von mir zu lassen."

Bis zu Pfingsten 1836, bis in ihr 74. Lebensjahr, war sie ziemlich rüstig. Von dem genannten Zeitpunkte an kam sie nicht mehr in die gemeinsame Wohnstube des Hauses, konnte aber noch in ihrer Kammer arbeiten. Mit Eintritt des Winters wurde sie so schwach, dass sie das Bett nicht mehr verlassen konnte. Gegen Ende des Jahres starb sie. Der Blick auf ihren Sohn und der Gedanke, dass er nun fremder Pflege anheimfalle und kein Mutterauge ihn mehr bewachen und keine linde Mutterhand seine Wunden mehr verbinden werde, mochte wol ihr Sterbebett zu einem schweren gemacht haben. Eine reine, edle, aufopferungsfähige Seele, die nicht das Ihre gesucht, war mit ihr aus dem Leben geschieden. Ihr Andenken wird in Segen bleiben.

Auch nach ihrem Tode ward Jakob Krüsi liebevoll gepflegt. Er starb im November 1854. Aus den „Personalien", die Herr Pfarrer Heim nach Landessitte von der Kanzel verlas, vernehmen wir: „Bei seiner Ankunft in unserer Gemeinde war er und blieb er seither blödsinnig, zu jeder Arbeit untauglich. Ob er von Geburt an in diesem Grade in so beklagenswerten Umständen war, kann nicht mit Bestimmtheit gesagt werden, nur so viel ist bekannt, dass ihm infolge seiner geistigen und körperlichen Verkümmerung kein Schul- und Religionsunterricht gegeben werden konnte. An guter und liebreicher Pflege in seinen traurigen Umständen hat es ihm nie gefehlt. Seine Mutter theilte mit ihm und nur um seinetwillen mehrere Jahre (elf) den Aufenthalt im hiesigen Armenhause und soll ihn daselbst mit seltener Aufopferung und Liebe gepflegt haben. Nach dem Tode derselben stand er völlig allein da; fremde Leute warteten seiner im Armenhause. Noch 18 Jahre musste er sein unsäglich bedauerliches, weil freuden-, arbeits- und geistloses Leben führen."

---

Digitized by Google

## III. Anna Magdalena Pestalozzi, geb. Fröhlich.

1767—1814.

Mit Anna Magdalena Fröhlich, die Jakob Pestalozzi 1791 als Gattin heimführte, war eine edle, an Geist und Gemüth reich begabte Seele in das vielgeprüfte Haus auf dem Neuhof eingezogen. Sie war ihrem Manne eine treue, liebende Gefährtin, den Eltern Pestalozzi eine hingebende, opferwillige Tochter. Tapfer und mit Einsicht griff sie in das Hauswesen ein und bestrebte sich, in gemeinsamer Thätigkeit mit Lisabeth den Haushalt auf gutem Fuß zu erhalten. Ihre Ehe brachte ihr viel Schweres, aber sie trug die Prüfungen mit Geduld und nie gebrochenem Muth. Eine getreuere, liebevollere Pflegerin hätte ihr stets leidender Gatte nicht finden können.

Wie opferfreudig sie sonst war, entnehmen wir einer Aufzeichnung im Tagebuch der Mutter Pestalozzi: „Im Weinmonate 1800 starb der Onkel Fisch (in Brugg). Seine Hinterlassenschaft war klein, aber gesegnet. Unsere liebe Sohnsfrau half mit ihrem Antheil den Bedürfnissen des Hauses, die damals groß waren, mit aller nur ersinnlichen Liebe und Generosität."

In den oben erwähnten Abschiedsworten vom Jahre 1803 (s. Seite 557) wendet sich Mutter Pestalozzi also an ihre Sohnsfrau: „Liebe, liebe treue Seele! Frau meines einzig geliebten Sohnes! Deine Treue und Deine Liebe vergelte Dir Gott. Du hast an unserm Haus redlich gehandelt. Die vielen Leiden, die Dir darin auferlegt waren, hast Du alle muthvoll getragen, ohne Rücksicht auf Dich selbst zu nehmen. Ach, nochmals segne Dich und Dein Kind Gott, Gott, zu dem Du Deine Zuflucht immer gehabt. Er schenke Dir jene Zufriedenheit und Stärke, die Dir so nothwendig. Verlass den guten Papa nicht auf allen seinen Wegen, wenn es Dir auch schwer ist; seine Absichten sind immer gut und Gott ist mit ihm. Er rettete ihn immer wieder, wenn er auch straucheln wollte."

Wie die junge Witwe den Haushalt in Burgdorf leitete, vernehmen wir von von Türk, der in seinen Briefen von Münchenbuchsee ihr folgendes Zeugnis ausstellt: „Ohne den Beistand dieser seltenen Frau würde Pestalozzi das Institut in Burgdorf nicht haben erhalten können. Sie war allen Zöglingen zärtliche Mutter; sie pflegte die Kranken und sorgte für die Gesunden. Dabei besorgte sie die ganze große Wirtschaft mit Pünktlichkeit, mit strenger Sparsamkeit und doch dabei mit einer so liebenden Gutmüthigkeit, dass Lehrer und Zöglinge sie innig liebten und achteten und ihre Anordnungen gerne befolgten. Auch in den trüben Stunden, wenn Pestalozzi zuweilen nicht wusste, woher Brot nehmen für seine zahlreiche Familie auf den kommenden Tag, die kommende Woche, auch dann verlor sie den Muth nicht; sie bot vielmehr alles auf, es zu verhindern, dass jene Verlegenheit nicht sichtbar oder eigentlich fühlbar werde."

Mit der Übergabe der Anstalt an Fellenberg im Juli 1804 kehrte sie auf den Neuhof zurück.

Im August 1804 verheiratete sie sich mit Lorenz Custer von Altstätten im Rheinthal. „Custer ist ein wolhabender, braver, stiller Mann; sie leben nun auf unserm Gut im Neuhof" (Tagebuch der Mutter Pestalozzi). Die Hochzeitsreise führte die jungen Eheleute ins Rheinthal. Sie benutzten die Ge-



Digitized by Google

legenheit, die Mutter Niederers in Brenden am Lutzenberg zu begrüßen, bei welcher sie der Sohn durch einen Brief einführte, in dem er u. a. sich äußert: „Ich darf Euch, beste Mutter, nicht erst ersuchen, der Frau Custer so viel Angenehmes zu verschaffen, als Euch möglich ist. Diese vortreffliche Frau verdient alles. Sie hat an der Sache ihres Papas mit einer Anstrengung und Aufopferung Antheil genommen, die ohne Beispiel sind. Auch an mir hat sie besonders in meinen kränklichen Umständen wie die gütigste Mutter gehandelt."

Auch in der neuen Verbindung blieb sie der Familie Pestalozzi mit der alten Liebe und Treue dienstbereit. „Am 25. März 1805, berichtet Mutter Pestalozzi, starb unser lieber Bruder Leonhard im Neuhof, wo ihm mein Tochtermann und Frau alle Liebe bis an sein Ende bewiesen." Freilich enthält ein späterer Brief von Frau Pestalozzi an ihren Gatten, d. d. 3. April 1805, worin sie ihm den Tod des Bruders Leonhard anzeigt, folgende Bemerkung: „Custer betrug sich ausnehmend sorgsam und liebreich gegen ihn (Leonhard): er hat gewiss sein Gutes, obschon er ein so wunderlicher Heiliger ist. Ach, wer ist nicht eigen? Wer schaut nicht auf sein eigenes Interesse? Niemand als Du, Guter! Wenn man es Dir nur auch dankte!"

1807 siedelte das Ehepaar Custer nach Iferten über und übernahm die ökonomische Leitung der 1806 von Hopf und Krüsi gegründeten, dann an Pestalozzi abgetretenen Mädchenerziehungsanstalt. Mit November 1813 ging diese Anstalt in das Eigenthum der Rosette Kasthofer über und Custers zogen sich, mit dem Zeugnis treuester und gewissenhaftester Pflichterfüllung nach Burgdorf zurück, wo Frau Custer schon im Jahr 1814 ihrer Familie durch den Tod entrissen wurde. Sie hinterließ ihrem Gatten 3 minderjährige Kinder: Anna Francisca Theresia, geb. 1805 (Frau Kraft in Burgdorf); Maria Elisabetha, geb. 1806 (Frau Dr. Dürr in Burgdorf); Susanna Maria, geb. 1808 (Frau Jäger in Brugg). Die edle Mutter lebte in mehr als einem Sinn in diesen ihren Kindern fort.

(Schluss folgt.)

Digitized by Google

# Eine französische Stimme über das höhere Unterrichtswesen Deutschlands.

*Besprochen von* ***R. B.***

Schon oft ist gesagt worden, dass eine republikanische Regierung mehr als jede andere für Hebung und Verbesserung des Unterrichts zu sorgen habe. Dieser Meinung scheint die französische Republik beizustimmen. Es ist nicht zu leugnen, dass dieselbe seit einer Reihe von Jahren auf keinem Gebiete eine energischere und andauerndere Thätigkeit entwickelt als im Schulwesen. Namentlich fasste man zunächst das niedere Unterrichtswesen und die Universitäten ins Auge; doch auch die höheren Schulen ziehen bereits die Aufmerksamkeit der französischen Pädagogen auf sich.

In erster Linie sind es die Unterrichtsminister der letzten Jahre, welche den Anstoß zu der großen pädagogischen Bewegung gegeben haben, deren Zeugen wir jetzt in Frankreich sind. Ihnen verdankt Frankreich die Reformen aller Art, die sich in neuerer Zeit vollzogen haben und noch vollziehen. Neben den Unterrichtsministern, zum Theil in Verbindung mit ihnen, wirken Gesellschaften — wir erinnern nur an die „Société pour l'étude des questions d'enseignement supérieur" — und Zeitschriften, z. B. die „Revue internationale de l'enseignement", besonders aber einzelne hervorragende Gelehrte und Pädagogen. Wie unermüdlich diese letzteren und die Gesellschaften schaffen, beweist die nicht unbedeutende Zahl von Schriften, die seit einigen Jahren erschienen sind.

Im Laufe der Zeit haben sich in Frankreich auf jeder Unterrichtsstufe Mängel und Übelstände herausgestellt, deren Beseitigung nicht länger hinausgeschoben werden konnte. An Stelle des Schlechten und Mangelhaften musste etwas Besseres und Vollkommneres, dem Zeitgeiste Entsprechenderes gesetzt werden. Beim Suchen danach haben die Reformatoren ihre Augen nach allen Richtungen hin gewandt. Zu den im Unterrichtswesen am weitesten fortgeschrittenen Nationen sind Emissäre gegangen, um die verschiedenen Methoden und Organisationen an Ort und Stelle zu studiren; das von diesen gesammelte Material ist gesichtet und veröffentlicht worden. Diese comparative Methode der pädagogischen Reform ist jetzt die vorherrschende in Frankreich. Zunächst sind die daraus hervorgegangenen Verbesserungen nur dem enseignement primaire und dem enseignement supérieur (den Facultäten) zugute gekommen; neuerdings sucht man jedoch auch das enseignement secondaire, das höhere Unterrichtswesen, die lycées und collèges, einer gründlichen Umgestaltung zu

Digitized by Google

unterziehen. Mit dieser in Frankreich augenblicklich wol wichtigsten pädagogischen Frage beschäftigt sich die vor kurzem veröffentlichte Schrift eines der bedeutendsten französischen Gelehrten, des Professors der vergleichenden Sprachwissenschaft am Collège de France zu Paris, Herrn Michel Bréal. Von demselben Verfasser erschien bereits früher: Quelques mots sur l'instruction publique en France. Paris, Hachette; ein Werk, welches mehrere Auflagen erlebt hat und auf viele Mängel im französischen Schulwesen hinweist, die seitdem im Verschwinden begriffen sind. Schon in dieser Arbeit stellt Herr Bréal Vergleiche mit den deutschen Verhältnissen an. Fast ausschließlich mit den deutschen Unterrichtsanstalten beschäftigt sich seine neueste Schrift: Excursions pédagogiques. Paris 1882.

Diese Arbeit fasst die Beobachtungen zusammen, welche der Verfasser vor einigen Jahren auf einer Reise gemacht hat, die er unternahm, um das höhere Unterrichtswesen Deutschlands kennen zu lernen. Herr Bréal lobt nicht alles, was er gesehen und gehört, er empfiehlt den französischen Lehrkreisen nicht alles Gute zur Nachahmung in Frankreich, aber durchweg urtheilt er mit Freimüthigkeit und Offenheit, ohne nationales Vorurtheil und mit vollständiger Sachkenntnis.

Am eingehendsten bespricht Herr Bréal die deutschen Gymnasien. Zunächst wird der Leser unterrichtet über die Dauer der Gymnasialstudien und die Aufnahmebedingungen. Verfasser hebt sodann lobend hervor, dass die deutschen Gymnasien nicht so überfüllt sind wie die französischen, namentlich die in Paris. Dort ist die Zahl der lycées seit 1820 dieselbe geblieben (es gibt deren 5), während man in den Großstädten Deutschlands von Zeit zu Zeit, je nach Bedürfnis, neue Lehranstalten errichtet, damit die bestehenden nicht zu große Dimensionen annehmen. Ferner unterscheiden sich unsere Gymnasien von den lycées darin, dass sie, abgesehen von wenigen Ausnahmen, wie die sächsischen Fürstenschulen, nicht mit Alumnaten verbunden sind; lycées aber ohne solche gibt es wol kaum. Im ersten Capitel erwähnt Herr Bréal endlich noch die weit selbstständigere Stellung der deutschen Gymnasialdirectoren, die Lehrerconferenzen, die Schulbibliotheken, die Osterprogramme mit wissenschaftlichen Arbeiten, die Besoldung der Lehrer, welche höher ist als in Frankreich, u. a. m.

Was das Fachwesen anbetrifft, so theilen wir nicht ganz die Ansicht des Herrn Bréal. Wenn wir einerseits zugeben, dass man in Frankreich mit der Specialisirung zu weit geht, so wagen wir andererseits zu behaupten, dass in Deutschland die Anforderungen an den Lehrer in Betreff der Lehrgegenstände wol etwas reducirt resp. mehr specialisirt werden könnten. Gewiss leidet die Schule selbst am meisten, wenn dem Lehrer ein zu mannigfaltiges Lehrpensum zugemuthet wird.

Im zweiten Abschnitt des Werkes werden wir eingeführt in das Gymnasium zum grauen Kloster in Berlin, und zwar wird uns zunächst das Bild einer griechischen Stunde in Quinta entworfen. Hier ist der Verfasser besonders von der Genauigkeit angenehm berührt worden, mit der die deutschen Schüler den griechischen Wortaccent hervorzuheben wissen. Jedem, der je Franzosen Griechisch oder Lateinisch hat lesen hören, ist bekannt, wie willkürlich dieselben in der Betonung der Wörter verfahren, so dass z. B. amábat den Ton auf der letzten Silbe (amabát) erhält. — Mit besonderem Interesse hat Herr Bréal einem Extemporale beigewohnt, eine Übung, die in Frankreich nicht

Digitized by Google

existirt. Aber auch über die häuslichen schriftlichen Arbeiten berichtet der Verfasser. So werden uns z. B. verschiedene Themata lateinischer Aufsätze mitgetheilt: 1) Comparentur inter se tres Ciceronis orationes pro Marcello, pro Ligario, pro Dejotaro habitae. 2) Quibus causis factum sit, nt Pyrrhus Romanos bello vincere non potuerit. 3) De Agricolae virtntibus imperatoriis etc.

Weiter werden die cursorische Lectüre und die deutschen Aufsätze besprochen. Bei letzteren hat Herr Bréal besonders Mangel an Wärme gefühlt; er hat den Ausdruck in den von ihm gelesenen Arbeiten matt und dem Zeitungsstil ähnlich gefunden.

Im Geschichtsnnterricht wird der deutschen Methode der Vorzug gegeben; sie ersetzt die in Frankreich noch üblichen Ausarbeitungen durch sogenannte Geschichtsextemporalia und gibt den Schülern einen kurzgefassten Grnndriss in die Hand, während der französische Geschichtslehrer kurze Paragraphen dictirt.

Die Behauptung, dass der Geschichts- sowie der Sprachunterricht nicht von besonderen Lehrern ertheilt wird, mag in einzelnen Fällen noch zntreffen, ist aber im allgemeinen gewiss nicht mehr richtig.

Beiläufig bemerkt auch Herr Bréal, dass die Aussprache in den fremden Sprachen viel zu wünschen übrig lasse, und dass man mehr zu bezwecken scheine, den Schüler mit der Sprache als mit der Literatur bekannt zu machen. Anderseits wird zugegeben, dass man in Frankreich die Lektüre gar zu sehr nach ihrem literargeschichtlichen Werte bemesse und dementsprechend betreibe.

Im folgenden Capitel ist die Rede von den Repetitionen und von der Geschicklichkeit des dentschen Lehrers im Befragen der Schüler. Bei dieser Gelegenheit erfahren wir, dass der Verfasser einer Sitzung des von Professor Eckstein geleiteten pädagogischen Seminars an der Universität zu Leipzig beigewohnt habe.

An den gegebenen Abriss des heutigen Zustandes des höheren Unterrichts in Deutschland schließt sich ein Überblick über die Entwicklung desselben, mit Darlegung der Thätigkeit Gesners, Ernestis, Heynes und Wolffs, und darauf folgt ein Hinweis auf das triennium resp. quadriennium academicum sowie auf die Prüfungen. Hier lässt sich Herr Bréal also vernehmen: Je ne prétends pas que ce système soit sans défaut. Je ne fais point difficulté de dire qne depuis une série d'années l'érudition a trop pris les dessus, et que certaines qualités littéraires, indispensables à de bons maitres de la jeunesse, me paraissent en souffrance. Mais, pour le développement des spécialités, pour l'éveil de l'esprit scientifique, ces quatre années d'université sont d'un prix inestimable.

Sehr ausführlich besprochen ist das Maturitätsexamen. Das hat seine volle Berechtigung vom französischen Standpunkte. Bekanntlich entspricht dieser Prüfung in Frankreich das Baccalaureat, welches vor einer aus Universitätsprofessoren zusammengesetzten Commission abgelegt wird und in zwei Prüfungen zerfällt: der ersteren unterwirft sich der Gymnasiast gewöhnlich beim Übergange aus Unterprima (rhétorique) nach Oberprima (philosophie), der zweiten beim Abgang aus Oberprima. Das Maturitätszeugnis ist vor allem ein Berechtigungsschein für die akademischen Stndien, mit der Erlangung des diplôme de bachelier schließt der französische Gymnasiast eigentlich nur seine Gymnasialstudien ab.

Herr Bréal gibt dem deutschen Systeme ganz entschieden den Vorzug und befürwortet sogar die Einführung desselben in Frankreich. Diese würde zu-

Digitized by Google

nächst in einigen wenigen Gymnasien geschehen und allmählich auf alle ausgedehnt werden müssen.

Was Herr Bréal im folgenden über die deutsche Erziehung sagt, lassen wir dahingestellt; er äußert hier Ansichten und Gedanken, die abzuurtheilen wir nicht versuchen wollen. Wir verweisen unsere Leser auf das Capitel selbst (S. 98 ff.).

Je weniger sich ein deutscher Patriot durch diesen Abschnitt angenehm berührt fühlen mag, um so schmeichelhafter dürfte für ihn der folgende sein, welcher von den Leibesübungen handelt. Auch hierüber hat sich der Verfasser auf seiner Reise durch Deutschland genau unterrichtet; er erzählt uns selbst von dem Besuche einer Vorlesung bei Herrn Professor Masius in Leipzig über Gymnastik. Turnlehrerbildungsanstalten, Turnhallen, Geschichte des Turnwesens, nichts wird unerwähnt gelassen, ja selbst der Turnfahrten wird gedacht.

So viel über die Gymnasien. Weniger ausführlich verbreitet sich Herr Bréal über die Realschule. Nach einer kurzen Geschichte dieser Anstalt folgen Facta, die so bekannt sind, dass wir sie nicht zu wiederholen brauchen.

Der übrige Theil des vorliegenden Werkes enthält Beobachtungen, die der Verfasser in Belgien und Frankreich über das Unterrichtswesen gemacht hat. Es würde zu weit führen, darüber ebenso eingehend zu sprechen wie über den ersten Theil; auch werden in diesem Abschnitte Institutionen besprochen, die zu Auseinandersetzungen über das gesammte französische Unterrichtswesen Veranlassung geben würden. Behandelt werden hauptsächlich die französischen Universitäten, speciell die philosophischen Facultäten, die Reformen des Jahres 1880 und die Statistik des Unterrichtswesens.

Durch Veröffentlichung dieser Arbeit hat Herr Bréal denjenigen seiner Landsleute, welche nicht mit gehässigen Blicken nach Deutschland herüberschauen oder sich ganz davon abwenden, sondern seine Einrichtungen kennen zu lernen bestrebt sind, einen großen Dienst erwiesen. Er hat mit unermüdlichem Eifer und in höchst klarer, ansprechender Form das Wissenswürdigste zusammengestellt, so dass selbst der noch gar nicht damit Vertraute einen sicheren Einblick in deutsche Unterrichtsverhältnisse erhält.

Möchte Herrn Bréals Werk in allen gebildeten Kreisen Frankreichs aufmerksam und vorurtheilsfrei, wie es geschrieben ist, gelesen werden, und möchte es auch recht viele Arbeiter für das Gebiet der Pädagogik erwecken, damit diese endlich in Frankreich zu derselben Geltung käme, wie in Deutschland, und die Vorschläge des gelehrten Professors in Ausführung gebracht würden.

Digitized by Google

## Nochmals die Ressort-Verhältnisse der höheren Mädchenschulen in Preußen.

*Von Rector* ***Th. Landmann-Schwetz.***

Ein fataler Umstand hat es gewollt, dass ich erst am 13. Juni d. J. in den Besitz des Sept.-Heftes v. J. kam. Zunächst war ich erfreut, dass der Wunsch, den ich am Ende meines kleinen Aufsatzes im April-Heft v. J. ausgesprochen hatte, „dass sich gewiegtere Kräfte veranlasst fühlen möchten, die Ressort-Frage, sei es in zustimmendem, sei es in widerlegendem Sinne zu beleuchten" so vollständig in Erfüllung gegangen war. Und diese Freude wurde beim Durchlesen des Artikels in keiner Weise herabgemindert, da der in demselben gemachte und gut modificirte Vorschlag, „zunächst die directe Unterstellung der höheren Mädchenschule unter die Kgl. Regierungen anzustreben" durchaus meinen speciellen Ansichten und Wünschen entspricht. Indes habe ich doch alle Veranlassung, noch auf einzelne Punkte des Aufsatzes einzugehen, zumal Verfasser einige von mir aufgestellte Behauptungen nicht billigt.

Was zuerst die Illiteraten-Frage betrifft, so gebe ich von Herzen gern zu, dass unter Umständen ein Illiterat, d. h. ein Mann, der nicht das Abiturienten-Examen an einer höheren Schule abgelegt und nicht Universitätsstudien gemacht, — mehr gediegenes Wissen und mehr pädagogische Leistungsfähigkeit besitzen kann als ein Literat, gebe auch gern zu, dass es recht und billig ist, einem solchen Mann ein Amt anzuvertrauen, welches in der Regel von Literaten bekleidet wird. Ja, ich gehe noch weiter und würde wünschen, dass das Amt eines Kreisschulinspectors recht oft solchen tüchtigen Elementarlehrern in die Hände gegeben würde, da diese sich in den meisten Fällen besser dazu eignen werden als Literaten, denen bis zu ihrer Anstellung das Volksschulwesen mehr oder weniger fern gelegen hat, und die dann erst bei Übernahme des Amtes sich, meist zum Schaden der Schulen, erst „einarbeiten" müssen. Dagegen kann ich nicht zugeben, dass ein solch tüchtiger Illiterat sich auch in gleicher Weise zur Direction einer höheren Mädchenschule eigne, da zu diesem Amte doch ein Wissen erforderlich ist, welches durch die Vorbildung im Lehrerseminar gemeinhin nicht vermittelt wird, wobei selbstverständlich Ausnahmen nicht ausgeschlossen sind. — Wenn es also zur Regel wird, dass die Kreisschulinspectoren Illiteraten, die Mädchenschul-Dirigenten aber Literaten sein sollen, so muss ich meine frühere Behauptung aufrecht

Digitized by Google

erhalten, dass die Unterstellung der höheren Mädchenschulen unter die Kreisschulinspection ein gewisses Missverhältnis involvirt und im ganzen deprimirend auf die betreffenden Dirigenten einwirken muss. Und auf dieses Missverhältnis lege ich insofern Gewicht, als die benachtheiligte Stellung des Dirigenten einer Schule doch schließlich immer eine Schädigung der Schule selbst involvirt. Denn ich meinerseits gehöre am allerwenigsten zu denen, die „hochmüthig auf die durch Gymnasium und Universität erlangte Bildung pochen", noch auch zu denen, die „in der regelmäßigen Weise Student geworden sind", da ich erst spät, nachdem ich Landwirt und Kaufmann gewesen, das Abiturienten-Examen als Extraneus gemacht habe. Aber auch nicht viel günstiger gestaltet sich das Verhältnis, wenn der Kreisschulinspector ein jüngerer Literat ist, der im Mädchenschulwesen keine Erfahrung hat, und nun als Vorgesetzter eines erfahrenen, vielleicht in seinem Amte ergrauten Dirigenten fungirt. Kurz, nach meinem Gefühl muss ich dabei bleiben, dass die Stellung eines Mädchenschul-Dirigenten auch in dieser Hinsicht eine „unwürdige" genannt werden muss. Mindestens ist doch das Institut der Kreisschulinspection in Betreff der Mädchenschulen als „überflüssig" zu bezeichnen, da in den seltensten Fällen von dort her eine Anregung des Lehrercollegiums oder eine Förderung der Schule zu erwarten steht. Aber — ich will es zugeben — „im allgemeinen lässt sich's ertragen".

Ferner spricht College X (so will ich den mir noch unbekannten Verfasser des bezogenen Artikels der Kürze wegen nennen) seine Verwunderung darüber aus, dass ich es für einen Übelstand ansehe, wenn den Mitgliedern der Schuldeputation das Recht zusteht, „jederzeit und unangemeldet dem Unterricht in den Classen beizuwohnen". Er würde sich freuen, wenn die Herren recht oft kämen, und ist der Ansicht, dass die Eltern auch eine gewisse Garantie haben müssten, dass wir ihre Kinder in der rechten Weise unterrichten und erziehen. Letzterer Ansicht pflichte ich auch bis zu einem gewissen Grade bei und meine, dass auch den Eltern ein entsprechender Einblick in das Leben und Treiben der Schule gegönnt werden müsse. Nur kann ich nicht finden, dass das unbeschränkte Recht des Classenbesuchs der richtige Weg ist. Gesetzt, — was nun zum Glück meistens nicht der Fall ist — die Mitglieder der Schuldeputation oder auch die Angehörigen der Kinder machten von diesem Recht in der ausgiebigsten Weise Gebrauch, würde dadurch nicht eine ganz erhebliche Störung des regelmäßigen Unterrichts herbeigeführt werden? Sobald ein Fremder in die Classe tritt, entsteht durch die vom Anstand gebotene Begrüßung u. s. w. schon eine Störung. Die Aufmerksamkeit der Kinder wird naturgemäß von dem Unterrichte abgelenkt, und bleibt mehr oder weniger dem zuhörenden Fremden zugewendet. Aber auch der Lehrer wird in den allermeisten Fällen seine geistige Thätigkeit nicht ganz und voll auf den Unterricht und die Förderung der Kinder richten, sondern wird unwillkürlich durch die Rücksicht auf den Zuhörer den Weg des Unterrichts gewiss nicht zum Vortheil der Kinder mehr oder weniger modificiren. Tritt nun eine häufige Wiederholung solcher Besuche ein, beispielsweise in einer Stunde, in der man Extemporale schreiben lassen will, so liegt wol auf der Hand, dass damit eine bedenkliche Störung des Unterrichts verbunden sein würde. Nein — ich meine — diese den Eltern zustehende Controle und „Fühlung" mit der Schule kann auf anderem Wege leicht gewährt werden. Am einfachsten und leichtesten dürften die Eltern

Digitized by Google

einen Einblick in die Schulverhältnisse und die Leistungen der Lehrer gewinnen, wenn sie sich um die Schularbeiten der Kinder kümmern und sich von letzterem etwas aus dem Schulleben erzählen lassen wollten. Im allgemeinen haben Kinder ein ziemlich richtiges Gefühl für den pädagogischen Wert eines Lehrers und werden durch ihre Mittheilungen selten eine falsche Vorstellung bei den Eltern hervorbringen, die Lebenserfahrung und Menschenkenntnis genug haben, die Worte der Kinder richtig zu deuten. Sodann ist es ja den Angehörigen derselben unbenommen, was namentlich in kleineren Städten leicht angeht und was schon die localen Verhältnisse fast bedingen, mit den Lehrern außerhalb der Schule in Verkehr zu treten und ihnen gelegentlich auch in pädagogischer Hinsicht „auf den Zahn zu fühlen". Es steht den Eltern ferner der Besuch der in letzter Zeit so sehr angefochtenen und auch schon mehrfach abgeschafften sogenannten „öffentlichen Prüfungen" am Schluss des Schuljahres frei. Nach meinen Erfahrungen würde ich unbedingt für Beibehaltung dieser öffentlichen Schulacte plaidiren. Dass dies Prüfungen im eigentlichen Sinne nicht sind, ist klar, insofern das Maß des Wissens der Schüler dabei in keiner Weise auch nur annähernd ermittelt werden kann; aber immerhin halte ich diese Institution für ein sehr schätzenswertes Communicationsmittel zwischen Schule und Haus. Statt Prüfung würde ich geneigt sein, diesen Act als „eine dramatische Vorführung eines Stückchen Schullebens" zu bezeichnen; und wenn auch diese Vorführung das Schulleben im „Sonntagsgewande" zeigt, so dürften die Angehörigen doch im Stande sein, daraus einen im ganzen zutreffenden Rückschluss auf das alltägliche Leben der Schule zu ziehen. Wenigstens kann ich aus meiner Erfahrung in Wahrheit sagen, dass ich jedesmal, seit ich als Dirigent die öffentliche Prüfung geleitet, hinterher das angenehme Gefühl gehabt habe, dass das so wichtige Band zwischen Schule und Haus fester geknüpft worden ist. Endlich haben noch die Eltern bei dem üblichen jährlichen Schulfeste Gelegenheit, von dem gemüthlichen Verkehr zwischen Lehrern und Schülern Kenntnis zu nehmen. — Kurz — es scheint darnach der doch immer störend wirkende Besuch des Unterrichts in den Classen seitens der Mitglieder der Schuldeputation und der Angehörigen in der That überflüssig.

Es bleibt mir ein dritter und letzter Punkt zur Besprechung. — College X wünscht am Schlusse seiner Abhandlung, dass auch andere Collegen ihre Erfahrungen bezüglich ihres Verhältnisses zur Schuldeputation veröffentlichen möchten. Nun, da würde ich mit einem reichhaltigen Material dienen können, will mich aber auf einige allgemein gehaltene Äußerungen beschränken. Bislang bin ich der Ansicht gewesen, dass sich das Verhältnis zur Schuldeputation in größeren Städten günstiger gestalten müsse als in kleineren, da dort doch meist mehrere Fachmänner in der Deputation vertreten sind; dass diese Ansicht leider eine irrige ist, dafür liefert der Aufsatz des Collegen X einen ecclatanten Beweis. Aber zu meinem Leidwesen muss ich auch die Behauptung des Collegen, dass „in kleinen Städten diese Einrichtung weniger nachtheilig zu werden pflegt" als eine nicht zutreffende bezeichnen. Nach den von mir gemachten Erfahrungen muss ich schlechterdings die Behauptung aufstellen, dass im ganzen, namentlich bei den Laien-Mitgliedern, die Neigung zur Ablehnung der im Interesse der Schule gestellten Anträge vorherrscht; diese Neigung hat einerseits ihren Grund in einer gewissen Eifersucht auf das bessere Wissen und Wollen des Dirigenten, anderseits in dem Umstande, dass meistens nicht das Wol der-

Digitized by Google

Schule, sondern persönliche Rücksichten ins Auge gefasst werden. Man will, obgleich man nichts von paedagogicis versteht, doch alles besser verstehen als der Dirigent; man will diesem gegenüber seine Machtvollkommenheit zur Geltung bringen und ihm seine untergeordnete Stellung zum Bewusstsein bringen. Man scheut sich nicht, die Pläne des Dirigenten aus Bequemlichkeit oder andern egoistischen Gründen zu durchkreuzen, selbst wenn die Schule dadurch empfindlich geschädigt wird. In einigen Fällen habe ich die Annahme meiner Anträge erst nach wiederholter und eingehenderer Motivirung durchgesetzt: in vier Fällen, die mir wichtiger schienen, habe ich an die Entscheidung der Kgl. Regierung appelliren müssen und — jedesmal reüssirt. — Kurz — nach allem erscheint also die Unterstellung der höheren Mädchenschulen unter die Schuldeputation als eine Einrichtung, die dem Dirigenten sein Amt erschwert, wenn nicht verleidet, und die nachtheilig auf die gedeihliche Entwickelung der Schule einwirkt.

Demnach stimme ich von ganzem Herzen dem dankenswerten Vorschlage des geehrten Collegen X bei, dass wir alle gemeinsam die directe Unterstellung der höheren Mädchenschulen unter die Kgl. Regierungen mit allen uns gesetzlich zustehenden Mitteln anstreben, sei es, dass jeder einzelne für sich vorgeht, sei es in gemeinsamem Vorgehen im Wege einer Petition.

---

Verantwortlicher Redacteur: Dr. Friedrich Dittes. — Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig

Digitized by Google

## Schule und Leben in ihren gegenseitigen Anforderungen.

*Von Dr. H. Keferstein-Hamburg.*

Dass die Schule eine Macht — und zwar eine viel umstrittene Macht — geworden ist, dafür bedarf es kaum besonderer Beweise. Wie weit liegen doch die Zeiten hinter uns zurück, in denen Schulbildung nur wenigen Ständen zugänglich war und nur wenigen Berufskreisen nothwendig erschien! Je tiefer nun aber die Schule in alle Kreise und Verhältnisse eingreift, je mannigfaltiger sie sich mit allen wesentlichen Interessen der Gegenwart berührt, desto mehr geboten ist auch die immer erneute Frage nach den höchsten und letzten Zielen und Aufgaben derselben.

Wollten wir eine Umschau halten unter den am meisten geltend gemachten Zielpunkten, die man von verschiedenen Seiten der Schule gesteckt hat oder stecken zu müssen meint, so dürften sich etwa folgende ergeben.

Da rufen die Einen: Die Schule soll zum Ergreifen eines praktischen Berufes geschickt und tüchtig machen; sie soll nur das lehren, was am schnellsten zu diesem Ziele und nota bene zum Broterwerb führt. Auf diesem Standpunkte des reinen Nützlichkeitsprincips möchte man selbst die Elementarschule schon zur Fachschule stempeln und von ihrer Arbeit wo möglich alles ausschließen, was nicht in nächster und engster Beziehung zum praktisch beruflichen Ziele zu stehen scheint.

Andere verneinen — in Betreff der Ziele der Schule — zwar keineswegs diesen positiv-praktischen Hintergrund, wie er zunächst in der Vorbereitung auf einen bestimmten Beruf zu suchen sein dürfte, aber sie betonen daneben nicht blos die Berechtigung, sondern selbst die unabweisbare allgemeine Nothwendigkeit weiterer und höherer menschlicher Bildungsziele. Sie fordern, dass das zu erziehende Kind



Digitized by Google

in der Schule nicht nur zu einem brauchbaren Arbeiter in einem bestimmten Lebensberuf, sondern auch zu einem glücklichen Vertreter höherer sittlicher Lebensaufgaben herangebildet werde. Als dergleichen Lebensaufgaben treten die Pflichten innerhalb der mannigfachen sittlichen Lebensgemeinschaften, wie der Familie, des Staates u. s. w. hervor.

Wiederum andere legen den Schwerpunkt der Aufgabe der Schule in die Herausbildung eines bestimmten religiös-kirchlichen Charakters und Geistes, wie dies bekanntlich von Seite religiöser Orden, aber auch bestimmter kirchlich-theologischer Richtungen geschehen ist.

Manche wollen mindestens der Schule — im allgemeinen — also abgesehen von der einzelnen Fachschule, keinen bestimmten einzelnen praktischen Zweck, wie oben die Berufsbildung als solcher bezeichnet wurde, sondern lediglich eine allgemein menschliche, die Elemente zu aller weiteren in sich fassende Bildung als Ziel zuweisen.

Dieser gegenüber stoßen wir auf die Forderung nach standesmäßiger Schulerziehung — oder nach einer solchen, die auf die Befriedigung der Ansprüche an die Modebildung gewisser Stände hinarbeitet. Dabei spielt die Rücksicht auf das von der jeweiligen Zeit- und Moderichtung Gebotene die Hauptrolle. Jedes in sich ruhende, von allgemeinen und höheren Rücksichten eingegebene Bildungsmotiv fällt weg, und es sind die Ziele hier ebenso einseitig wie die zuerst angegebenen.

Neben dem religiös-kirchlichen Princip dürfte das politisch-nationale als ein für unsere Frage besonders zu beachtendes erscheinen. Man richtet sein Hauptaugenmerk auf die herrschenden Ziele des Staates und (oder) der Nation. Man will vielleicht die Jugend besonders kriegerisch tüchtig machen und legt daher ein großes Gewicht auf gymnastisch-militärische Übungen, sowie anderseits auf einen Unterricht, der auf national-patriotische Gesinnung insbesondere hinarbeiten soll.

So viele und verschiedene Gesichtspunkte man nun aber auch für die Arbeit der Schule aufstellen mag: man wird die meisten derselben in die zwei großen Kategorien der äußerlich-praktisch-nützlichen und der idealen bringen können. Indem wir einen Einigungspunkt für zum Theil so weit auseinandergehende Ziele der Schule suchen, wüssten wir kaum eine passendere, als den in dem Satze ausgedrückten: „Die Schule bilde für das Leben —“ ausfindig zu machen.

Indem wir sagen, die Schule bilde für das Leben, sprechen wir zugleich das Bekenntnis aus, dass wir derselben eine reale Basis und ein positives Arbeitsziel zuweisen wollen. Alle anderen der Schule

Digitized by Google

etwa gestellten Aufgaben und gesteckten Ziele würden mindestens in der Luft schweben, wenn sie — so zu sagen — mit den mannigfachen Aufgaben des Lebens keine oder eine nur ganz entfernte Fühlung hätten. Oder könnten wir überhaupt über die Lösung der Aufgaben des Lebens hinauskommen und daneben noch gleichsam etwas Besonderes treiben? Das Leben ist eine so schwere Kunst, dass wir alle unsere Kräfte — sowohl die geistig-intellectuellen, wie diejenigen unserer Gemüthsseite und des Leibes daran setzen müssen, um derselben auch nur halbwegs zu genügen.

Freilich sehr verschieden mag sich das Leben ausnehmen in den Augen der verschiedenen Individuen; man kann es ungemein niedrig taxiren und in äußerst geringfügigen Dingen — wie in der Befriedigung bloßer sinnlicher Bedürfnisse oder doch untergeordneterer Bestrebungen und Wollungen suchen und aufgehen lassen; aber man kann auch ungemein hoch und groß denken von diesem Leben, seiner Kunst, seinen Aufgaben. Welcher Kontrast zwischen einem lediglich auf ein üppiges Genussleben lossteuernden Naturalisten und einem Märtyrer seiner Wissenschaft oder seiner Überzeugungen, sei es im politisch-socialen oder im religiösen Gebiete! — Wenn wir nun von der Schule fordern, dass sie fürs Leben arbeite, so werden wir dieses naturgemäß nur in seinem vollen und ganzen Umfange auffassen dürfen. Das heißt aber nichts anderes als: wir werden mit Hilfe der Vorbereitung durch die Schule sowol die realen positiv-praktischen, wie die idealen Aufgaben des Lebens zu lösen suchen. Wie wir mit der einen Seite unseres Wesens auf diese Erde angewiesen sind und ewig bleiben werden und daher, sofern wir uns nicht von einem falsch verstandenen Idealismus leiten lassen, eben auch einer Reihe irdischer Aufgaben genügen müssen, so drängt sich uns auf der andern Seite immer aufs neue die Nothwendigkeit auf, jene reale Basis unseres Daseins geistig zu befruchten und mit allerlei idealen Trieben und Bestrebungen zu vertiefen und zu vervollkommnen. Ja, es ist so recht eigentlich die Aufgabe des Lebens, die beiden Seiten unseres Wesens mit einander in schönem Gleichgewichte und Ebenmaße zu erhalten — und also weder einem grobsinnlichen Materialismus und Epikuräismus, noch auch einem asketischen Cynismus oder weltflüchtiger religiöser Schwärmerei zu verfallen.

Damit ist nun auch schon ausgesprochen, dass unsere Schularbeit für das Leben keineswegs auf eine bloße sogenannte Utilitätspädagogik hinauslaufe und hinsteure, sondern dass dieselbe neben der Erziehung für die mannigfaltigen Bedürfnisse des irdischen Daseins —



Digitized by Google

zu denen wir auch selbst diejenigen des äußeren Luxus rechnen — auch diejenige für die theoretisch-idealen Grundlagen anstrebe und pflege. So selbstverständlich dies nun auch zunächst erscheinen könnte, so wenig wird sich leugnen lassen, dass vielfach ganz einseitige Vorstellungen und unvollständige Begriffe von den Aufgaben der Schule sogar sehr zahlreiche Vertreter finden. Hier stoßen wir, wie sich aus dem bereits Eingangs Gesagten ergibt, auf eine befremdliche Herabwürdigung der Arbeitsziele der Schule — indem man sie gleichsam nur als die Magd rein materieller Interessen betrachtet —, und dort auf eine in ihrer Art nicht minder bedenkliche, ja gefährliche Ablenkung der Arbeitsziele der Schule von den unerlässlichen Bedürfnissen des Lebens. Einerseits also abstracter Idealismus, anderseits roher Materialismus.

Wie treffend hat u. a. unser Luther in seinem „Sendschreiben an die Obrigkeiten der Städte etc." auf ein allseitiges gleichmäßiges Ergreifen der verschiedenen und zwar scheinbar auseinandergehenden, aber doch auch wieder sich gegenseitig durchdringenden und mannigfach berührenden Lebensaufgaben hingewiesen —, und wie ungenügend erscheint dem gegenüber nicht blos die banausisch-realistische, sondern auch jene in gewissen Kreisen gepredigte Auffassung von den Zielen der Schule, wonach dieselbe eine specifisch religiös-kirchliche Institution sein und gewissen kirchlichen Principien ausschließlich dienen soll.

Der von uns aus der Schule zu entlassende Zögling soll ein Mensch werden, der, an Leib und Seele gleich tüchtig gebildet, sowol von seinem Körper einen vielseitigen praktischen Gebrauch zu machen versteht, als auch nach Seite der Geistes- und Gemüthsbildung ein schätzbares Glied der Gesellschaft in ihren mannigfachen Gliederungen zu werden vermag. Wir bekämpfen somit jede Einseitigkeit in der Aufstellung der Schulziele und fordern für dieselben einen „universellen" Charakter. Dies aber wahrlich nicht in dem missverstandenen Sinn, als ob wir etwa aus unseren Zöglingen oberflächliche Vielwisser machen wollten, sondern in dem allein wahren, dass sie Menschen werden, die hellen Geistes und edlen Herzens, daneben aber ihres Leibes Herr und Meister sind.

Diese so gefasste Aufgabe der Schule glauben wir aber namentlich darum auch heute besonders betonen zu müssen, weil es uns scheinen will, als ob die Schule im großen und ganzen einige im Interesse des vollen Lebens emsig anzubauende Gebiete doch noch gar zu wenig berücksichtige und cultivire — oder aber, was ja auch in

Digitized by Google

Betracht gezogen sein will, — dass sie innerhalb des einen von ihr jetzt zweifellos am meisten gepflegten Gebietes, nämlich des intellectuellen, gerade die wesentlichsten und fruchtbarsten Zielpunkte vielfach hinter minder bedeutende allzusehr zurückstelle.

Was uns im gegenwärtigen Schulleben in der mannigfachen Schularbeit unbilligerweise — wir wollen nicht sagen gänzlich vernachlässigt, aber doch immer noch zu stiefmütterlich behandelt erscheint, ist:

erstlich die Pflege des Gemüths- und Gesinnungslebens mit ihrer hohen Aufgabe der Herausbildung eines sittlichen Charakters und eines für alles Schöne, Gute und Wahre begeisterten Sinnes;

zweitens die Pflege des Körpers im allgemeinen und der körperlichen Geschicklichkeiten und damit der Fertigkeiten insbesondere;

drittens — und dies gehört, streng genommen, in das Gebiet der intellectuellen Bildung — die Anbahnung eines tieferen und reiferen Verständnisses für die vernunftgemäße und damit normale Ausgestaltung des social-politisch-nationalen Lebens.

Wir bemängeln zuerst die Pflege des Gemüths- und Gesinnungslebens. Wir glauben nämlich, dass dieselbe noch nicht im rechten Gleichgewicht namentlich zu der Pflege des Verstandes — des Vielwissens — stehe, oder dass die specielle Cultur des Intellects noch nicht genügend in den Dienst der Gemüthsbildung gezogen werde. Freilich haben wir mit dieser Behauptung uns auf ein ebenso vorschnelles wie oberflächliches verdächtigendes bon mot oder geflügeltes Wort von dem „Gemüthsdusel“ als einen vermeintlich berechtigten Einwand gefasst zu machen. Bleiben doch die besten, oder doch best gemeinten und meist berechtigten Urtheile nach wie vor beim gedankenlosen, von Modeansichten und Kraftausdrücken leicht fortzureißenden Haufen schiefer und seichter Auffassung ausgesetzt, und kann es daher doch leicht geschehen, dass an sich wol begründete Meinungen der Gegenstand frivoler Spottreden werden. Aber das darf uns nicht bestimmen, unsere tiefsten Überzeugungen immer wieder geltend zu machen — und womöglich ihnen zum Siege zu verhelfen.

Je länger wir als aufmerksame Beobachter den mannigfachen Erscheinungen dieses Lebens zugeschaut haben, desto fester drängt sich uns die Überzeugung auf, dass eine Menge gerade der höchsten und wichtigsten Lebensaufgaben wenn nicht ausschließlich, so doch zu sehr wesentlichem Theile von Seite unseres Gemüths- und Gesinnungslebens gelöst sein wollen. Mit gleich gutem Rechte, wie der fromme Sänger sagt: „mit unsrer Macht ist nichts gethan“, könnten wir auch

Digitized by Google

sagen: mit unserm noch so scharfen, klugen Verstande oder mit unserer Fülle von Kenntnissen ist nichts gethan — wenn es gilt, den edelsten Aufgaben des Lebens und namentlich des gesellschaftlichen Lebens in seinen mannigfachen Gestaltungen gerecht zu werden. Es ist doch unser Willensleben mit allem, was mit ihm in engerem oder weiterem Zusammenhange steht — also namentlich das Gebiet unserer Neigungen, Begehrungen, Affecte, Leidenschaften, Triebe u. s. w. ein so unendlich wichtiger Factor in der gesammten Leistungsfähigkeit und Selbstdarstellung unserer Persönlichkeit, und es hängt also von diesem unseren Willensleben wie unser eigenes Gedeihen und Schicksal, so das unserer Mitmenschen in so eminenter Weise ab, dass wir allen Grund haben, demselben die sorgfältigste Pflege zu widmen. Ist's nicht wirklich so, dass unendlich häufig einem scharfen Verstande und reichem Wissen ein äußerst verkümmertes Willens- und überhaupt ein vernachlässigtes Gemüths- und Gesinnungsleben gegenübersteht? Gibt es nicht Gelehrte von den verschrobensten Ansichten und dem rohesten Cynismus der Sitten? Mindestens haben wir durchaus kein Sicherheitsventil in dem Reichthum an Kenntnissen oder an einem noch so scharfen Verstande gegen ein völliges Verkommen des Gemüths- und Gesinnungslebens, so dass also eine noch so reiche — wenigstens extensiv reiche — Geistesbildung durchaus keine Garantie für die rechte Gemüthsart zu bieten vermag. Damit wollen wir natürlich keineswegs behaupten, dass überhaupt kein positiv befruchtender Einfluss von der Geistesbildung herüber auf die Gemüthspflege geübt werden könne. So gewiss indessen namentlich die Art und der Umfang des Vorstellungs- und Gedankenkreises auf die Art unserer Neigungen und Begehrungen einwirken wird, so sicher kommen doch auch anderweitige Momente in Frage, wenn es gilt, die rechten Fundamente der Gemüthsbildung zu legen. Es kommt aber hier nicht sowol darauf an, die innere Wechselbeziehung zwischen intellectueller und sittlicher Bildung nachzuweisen, als vielmehr die Bedeutung dieser letzteren für die Bedürfnisse des Lebens zu betonen. Es ist die Stellung jedes einzelnen zu den vorhandenen Lebensgemeinschaften, wie Familie, bürgerliche Gesellschaft, Staat u. s. w., die es auf dem Wege auch der Schulerziehung anzubauen gilt, und die eine mehr oder weniger schiefe werden kann, wenn sie in der Gesammterziehung vernachlässigt worden ist. Nur zu richtig hat man gesagt, es hänge unser Lebensglück, sowie auch unser Einfluss auf das Leben zumeist von dem ab, was wir sind, und nicht von dem, was wir wissen. Jedenfalls nähert sich derjenige am meisten dem

Digitized by Google

höchsten Lebensideal, der zu allen Gemeinschaftskreisen, in die er theils empfangend, theils mittheilend einzugreifen berufen ist, in das rechte, von Vernunft und Gesetz gebotene Verhältnis zu treten vermag. Nicht Sclaven der bestehenden Verhältnisse dürfen wir werden, da ja dieselben auch unberechtigte, weil unvernünftige, sein können, sondern wir müssen in eine sittliche Beziehung zu denselben treten.

Zur Erklärung des Umstandes, wie zum Beweise der Behauptung, dass wir in unserer Schularbeit noch zu wenig für die Gemüthspflege thun, kann u. a. Folgendes dienen:

1. Wir legen noch ein zu großes Gewicht auf das Vielerlei und auf ein vorwiegend mit dem Gedächtnis anzueignendes Wissen. Davon überzeugt man sich sofort beim Hinblick sowol auf die Mannigfaltigkeit der Lehrstoffe, wie auch auf die großen Gebiete derselben, die man in verhältnismäßig kurzer Zeit durcharbeiten zu können meint. Dies zeigt sich u. a. auch in der Geschichte und Geographie, wo man es bisweilen mehr auf ein rein äußerliches Abarbeiten der — oft ganz unpädagogisch aufgestellten — Lehrprogramme, als auf ein wirkliches inneres Aneignen des wahrhaft wertvollen Materials abgesehen zu haben scheint. Ein bloßes Herplappern von Thatsachen ist doch wahrlich nicht jenes geschichtliche Wissen, aus dem auch für die Gemüthspflege ein Gewinn gezogen werden kann. Und muss nicht jeder Lehrgegenstand seine „bildende“ Kraft in dem Grade verlieren, als man im Dienste großer Lehrpensa auf ein liebevolles Eingehen auf Details oder auf ein entwickelndes, auf Causalitätsverhältnisse eingehendes Verfahren verzichtet und verzichten muss? Daran scheitert jeder gemüthbildende Einfluss des Unterrichts, dass man die Menge des gewussten, einzelnen und noch dazu disparat neben- und durcheinander liegenden Stoffes als Maßstab für die Erfolge des Unterrichts gelten lässt. Wenn wir in der Geschichte „keine Zeit dazu“ haben wollen, die Details der für jede Alters- und Classenstufe wol gewählten Materien durchzunehmen, wenn wir in der Geographie wiederum „keine Zeit finden“ — „im Interesse des vorgeschriebenen Pensums“ z. B. auf landschaftliche oder auf Städteschilderungen oder auf Beschreibungen des eigenthümlichen Culturlebens jetzt lebender Völker oder auf die den verschiedenen Classenstufen verständlichen geographisch-physikalischen Erscheinungen des Näheren einzugehen, — wenn wir im Deutschen über dem specifischen abstract getriebenen grammatischen Unterricht oder wiederum über den die schönsten Lesestücke verwässernden und die Kinder langweilenden Erklärungen, Dispositionen

Digitized by Google

u. s. w. die Zeit zu einer einigermaßen reichen Lectüre einbüßen: dann betrügen wir unsere Schüler um den vollen Gewinn, den sie aus dem Unterricht für ihre Gemüthsbildung ziehen könnten.

Ähnliches aber muss sich ergeben, wenn wir dem Schulleben die mannigfachen sich darbietenden Gelegenheiten zur Gemüthspflege des Schülers, d. h. hier zur Belebung und Richtigstellung seines sittlichen Bewusstseins und Urtheils entweder völlig entziehen oder auf ein verschwindendes Maß reduciren. Damit deuten wir auf die entsetzliche Nüchternheit und dürre Prosa, die leider in manchen Schulen herrscht, indem dieselben sich lediglich auf ihre Lectionen beschränken, dagegen ihren Gemeinden kaum noch eine Handhabe bieten, um etwa die erhebenden Momente eines Schulfestes, wie des Gedenktages einer großen Persönlichkeit oder Begebenheit gemeinschaftlich in und an sich zu erleben. Ohne Zweifel kann die Schule auch selbst schon in ihrem gesammten äußeren Erscheinen, in der Art ihres Schmuckes, in der Beschaffenheit ihrer Classenräume einen wolthuend-bildenden Einfluss auf den innern Sinn der Schüler, auf deren ästhetischen Geschmack und damit zugleich auf die Hervorbringung edlerer Gefühle ausüben. Eine Schule, in der weder eigentliche Schulfeste begangen werden, noch irgend welche Notiz von den großen nationalen Thaten und Ereignissen in Form von Gedenktagen genommen wird, — betrügt ihre Zöglinge um ein wesentliches Moment der Gemüthsbildung. Das Gleiche behaupten wir von Schulen, die weder das Spiel ihrer Zöglinge (z. B. während der Unterrichtspausen) irgendwie möglich machen und begünstigen, noch auch gemeinsame Excursionen unternehmen, auf denen ebensowol eine Menge heimatkundlicher Kenntnisse gewonnen, wie der jeder sittlichen Erziehung in die Hände arbeitende Gemeinsinn, außerdem aber die Freude an der Natur, sowie die Kräftigung des Willens, die Gewöhnung an körperliche Anstrengung gefördert werden können.

Soll es um das Gemeinleben in Familie, Gesellschaft, Staat und sonstigen Kreisen, in denen Menschen sich zu gleichen Zwecken verbinden, wol bestellt sein, dann müssen die Herzen unserer Jugend angebaut, weit gemacht, veredelt werden. Dass das keineswegs nur im eigentlichen Unterricht, dass es vielmehr wesentlich durch Vermittelung von Schuleinrichtungen, durch eine weise Pflege erhebender Momente des Schullebens (wie namentlich in Gestalt von bedeutsamen Erinnerungstagen, bei denen Lehrer und Schüler ihre besten wissenschaftlich-künstlerischen Leistungen zur Geltung bringen — denn natürlich erkennen wir nur solche Schulfeste an, bei denen ähnlich, wie

Digitized by Google

bei den hellenischen Nationalfesten, die Offenbarung schöner freier Kräfte die Hauptsache bildet —) geschehen müsse, sollte jedem denkenden Schulmanne als selbstverständlich gelten.

Aber das gehört freilich leider zur Signatur unserer pädagogischen Praxis, dass — sei es aus Bequemlichkeit oder aus Sparsamkeit, oder infolge persönlicher Unfähigkeit zu einem freien Verkehr mit der Jugend, oder aus absoluter Beschränktheit des pädagogischen Urtheils — das Schulleben fast ausschließlich im Unterricht aufgeht, und dass man vom Katheder alles Heil erwartet, während doch gerade die reiche unmittelbare Anschauung eines verschönten, durchgeistigten, veredelten Daseins, eines inhaltreichen, auf hohe Dinge gerichteten Strebens bei weitem die größten und erfreulichsten Wirkungen im Gebiete des Gemüthslebens hervorbringen wird.

Dass die Sünde in ihren mannigfachsten Gestaltungen wesentlich auf Egoismus und zwar auf jede Art und Form desselben zurückzuführen sei, ist ein anerkanntes ethisches Princip. Nun, wie werden wir solchem starren Egoismus am sichersten die Lebenssäfte entziehen und seine äußerste Entwickelung zurückhalten? — Doch wol vornehmlich dadurch, dass wir einmal den Gemeinsinn überhaupt beleben, dass wir ihn aber zugleich auf die edelsten Ziele hinlenken und ihm die sittlich freiesten, schönsten Antriebe verleihen. Denn freilich: es gibt auch einen Gemeinsinn unter berufsmäßigen Verbrechern, und es kann auch die engherzigste Interessenpolitik den einzelnen in die oder jene selbst einflussreiche Gemeinschaft hineindrängen, indem er unter ihrem Zeichen und Schutze und mit ihr und durch sie doch nur seine eigensten persönlichen Anliegen und Belieben durchzusetzen hofft und trachtet. Die sogenannten geselligen liebenswürdigen Allerweltsfreunde lieben auch die Gemeinschaft; die Geselligkeit ist ihnen auch darum ein so nothwendiges Bedürfnis, weil sie sich selbst nichts sind, sich für sich allein nicht beschäftigen können und die dem reiferen Menschen doch so nöthige Einsamkeit förmlich fliehen. Sie bedürfen fortwährend der Genossen bei ihren „sogenannten" Freuden und Erhebungen; sie wissen ohne äußere Aufregungen und ohne einen gewissen geselligen Apparat dem Gefühl innerer Leere und der Langeweile nimmer zu entgehen. Ihre Erholungen — und diese bilden eigentlich den Hauptbestandtheil ihrer Lebenstage — tragen demgemäß natürlich auch den Stempel des bloßen flüchtigen äußeren Genießens an sich. Aber das ist nicht der auf sittlichen Gefühlen beruhende und sie aus sich erzeugende Gemeinsinn: das ist nur eine andere Form des Egoismus. Der auch von der Schulerziehung zu pflegende und anzubahnende wahre Gemeinsinn ist

Digitized by Google

zugleich die lebendige, freie, schöne Theilnahme für alles wahrhaft Menschliche, für jedes braven Mannes Streben und Schicksal — auch wenn derselbe zu unserem Parteistandpunkte nicht neigte, uns vielleicht sogar in mannigfacher Weise im Wege stände. Kurz, mit dem wahren Gemeinsinn ist volle Gerechtigkeit, ist das „suum cuique“ aufs innigste verbunden; und wer diesen besitzt, der vergönnt mit Freude jeder anderen in sich selbst ruhenden selbstständig denkenden sittlichen Persönlichkeit ihren Raum, der lässt sich nicht durch die Erfolge und ihm selbst abgehenden Talente des andern beunruhigen und etwa dazu verleiten, ihn um jeden Preis in den Schatten zu stellen, um nur ja nichts an eigener Geltung, am eigenen Ruhme einzubüßen. Die freudige und in Handlungen sich ausdrückende Anerkennung jedes sich in unserer Nähe, etwa in unserem eigenen Berufskreise sich ankündigenden Talents ist ein Hauptkennzeichen jedes echten wahren Gemeinsinns, jeder wirklichen menschlichen Theilnahme. Und eben diese großzuziehen, muss als eine der wesentlichsten Aufgaben der für das Leben erziehenden Schule angesehen werden. Oder bedürfte es in diesem Leben nicht eben gerade dieser Cardinaltugenden der Gerechtigkeit, des Wolwollens und des unablässigen Strebens, das Gemeinwol zu fördern, diesem alle sich kundgebenden besseren Kräfte zuzuführen und sie ihm möglichst dienstbar zu machen? In diesem Sinne haben wir auch an anderer Stelle den wahren, edlen Liberalismus, der doch die öffentliche Wolfahrt als sein eigentliches Programm proclamirt oder wenigstens im Stillen für sich in Anspruch nimmt, lediglich dem großgeistigen, von jedem kleinlichen Parteistandpunkte freien Manne zuschreiben können. (Siehe: Pädagogische Studien, 8. Sammlung, in dem Capitel: „Der wahre und falsche Liberalismus.“)

Worauf lässt sich jede Tugend, die innerhalb der Familie, der Gesellschaft, des Staates geübt wird, zurückführen? — Doch auf Hingabe und Theilnahme für fremdes Wol und auf ein freudiges Verzichten auf die eigene Bequemlichkeit und Annehmlichkeit. Also ist es der Egoismus, der auch in der Schule nach Kräften zu brechen ist, also gilt es die Übung im lebendigen Interesse und in der thätigen Fürsorge für andere, also die reiche Gelegenheit, anderen zu dienen, für andere zu sorgen, sich gemeinsamen Bestrebungen anzuschließen, allerlei Pflichten im Dienste einer Gemeinschaft zu erfüllen. So wenig wir durch Worte und Ermahnungen im Bereiche der sittlichen Eigenschaften, des Tugendlebens erreichen werden, so viel durch unmittelbar praktische Übungen, d. h. durch Gewöhnung, die aber natürlich nur in Gemeinschaft mit bereits in solchen Tugenden Erstarkten, d. h.

Digitized by Google

an ihrem Beispiel gewonnen werden können. Es ist ein Cardinalfehler in unsern erziehlichen Bestrebungen, dass wir durch Lehren, Unterricht, Ermahnungen erreichen wollen, was sich fast nur durch Vorleben und Eingewöhnung (d. h. Übung) erreichen lässt. Wie im rein intellectuellen Gebiete gewisse nothwendige Erfolge nur auf dem Wege stetig fortgesetzter Repetitionen und zahlreicher Übungen zu erreichen stehen, genau so ist es im Gebiete der Charakter-, Willens- und gesammten Gemüthsbildung. Gilt es doch hier, die verkehrten bereits vorhandenen und zu einer gewissen Stärke herangewachsenen Neigungen und Begehrungen gleichsam aus ihrer Position zu verdrängen, sie mit ihren sich mannigfach mit dem übrigen Seelenleben verzweigenden Wurzeln auszurotten, um anderen, wünschenswerten Raum zu schaffen. Eine solche Änderung macht sich aber nur von innen heraus und nur auf dem Wege von Übungen, Gewöhnungen oder wiederholter gleichartiger Vorstellungen, aus denen schließlich auch gleiche Wollungen hervorgehen.

Doch müssen wir hier von tieferem Eingehen in das „Wie?“ der Willens- und Charakterbildung absehen, da es uns ja in der gegenwärtigen Betrachtung nur um die Ziele zu thun ist, nach denen hin die Schule den Forderungen des Lebens hauptsächlich gerecht werden muss. Und da lautet nun eben unsere erste Hauptforderung:

Die Schule suche mit allem Fleiß eine Gemüths- und Gesinnungsbildung zu begründen, vermöge deren insbesondere alle auf das Gemeinleben — und zwar das einfachste in der Familie wie das reichste im Staate — bezüglichen Aufgaben und Pflichten am nachdrücklichsten und besten gelöst und erfüllt werden können. Sie suche dies zu erreichen einmal durch die weise Auswahl des Unterrichtsstoffes und durch die die größte bildende Kraft enthaltende Methode, sodann durch Heranziehung aller die Gemüthsbildung wesentlich unterstützenden pädagogischen Einrichtungen, Gebräuche u. s. w., vornehmlich auch durch den sie durchwehenden, sie bis ins Kleinste bestimmenden Geist. Damit verbinde sich die Pflege des Schönheitssinnes und ästhetischen Geschmacks, wie er sich zunächst in dem lebhaften Sinn für äußere Wolanständigkeit, Reinlichkeit, geschmackvolle Formen und Farben, sprachliche Correctheit und Wolredenheit, ferner in dem Sinn für edle Umgangsformen und Geselligkeit, für eine inhaltreiche begeistigte Unterhaltung, bildende Lectüre, Genuss von Kunstwerken aller Art u. s. w. offenbaren kann und ohne Zweifel bedeutende Ansätze zur sittlichen Erziehung bietet. Geschmackvolle, wenn auch nicht luxuriös eingerichtete Schulräume, deren Behütung vor aller rohen Beschädigung,

Digitized by Google

deren Ausschmückung mit mancherlei auch im Unterricht zu verwertenden Illustrationen, die volle Beachtung und reiche Verwendung der künstlerischen Fertigkeiten des Gesangs, Zeichnens — vielleicht auch Malens und Modellirens —, der Kalligraphie, des Sprechens und Lesens: dies und Ähnliches wird treffliche Beiträge zur Gemüths- und Gesinnungsbildung liefern.

Und die auch hierher zu ziehende religiöse Bildung soll die Schule wiederum keineswegs ausschließlich oder auch nur vorwiegend durch besonderen Unterricht zu erreichen suchen, sondern wesentlich zugleich durch entsprechende Einrichtungen, wie gemeinsame, namentlich mit religiösem Gesang verbundene — doch keinesfalls zu häufige und zu lange (!) Schulandachten, — durch die Rücksichtnahme des Unterrichts auf bedeutsame Ereignisse im Entwickelungsgange der Religions- und Kirchengeschichte und durch den Geist ernster Gewissenhaftigkeit, der sich im gesammten Schulleben wiederspiegelt.

In welchem Sinne und in welcher Weise wir die religiöse Seite der Erziehung in der Schule gepflegt sehen wollen, darüber haben wir uns zuletzt ausführlicher theils in den Schriften: „Die Volksschule als Erziehungsschule", „Die Pädagogik der Kirche", „Die Verantwortlichkeit der Schule" etc. (sämmtlich in den „Zeit- und Streitfragen" von F. v. Holtzendorff erschienen) sowie in der Abhandlung: „Die Confessionsschule in ihren Consequenzen" geäußert. Um keinen Preis möchten wir die religiöse Bildung als ein bloßes opus operatum angesehen wissen, sondern wollen sie als ein lebendiges, frommes, alles sittlich Hohe aus sich gebärendes und allem Seienden das Gepräge eines höheren göttlichen Ursprungs und Zwecks aufdrückendes Gefühl gelten lassen. Zu einem bloßen Lückenbüßer, oder zu einer Art Sicherheitsventil gegen gemeine Verbrechen und allerlei rohe Ausschreitungen des Volkes soll uns die religiöse Bildung zwar um keinen Preis herabsinken, aber ebensowenig darf sie ein todter Ballast, etwa ein bloßer Gegenstand des Wissens oder eines äußeren mechanischen Bekenntnisses werden.

Nach Seite der intellectuellen Bildung fordert das Leben von der Schule vor allem die Weckung und Belebung des geistigen Interesses als der Grundvoraussetzung jedes freudigen und von nachhaltigen Erfolgen begleiteten Lernens. Wo dieses geistige Interesse nicht geweckt wird, da bleibt der Unterricht eine drückende Bürde der Jugend, die je eher desto lieber abgeschüttelt wird; da kommt es zu keinem nachhaltigen Wissen, am wenigsten zur Freude an eigner Fortbildung. Das Leben braucht aber nicht Leute, die nur für einen bestimmten

Digitized by Google

Termin — des Examens — eine Summe von Kenntnissen in ihrem Kopfe aufgespeichert haben; auch ist ihm nicht mit solchen gedient, die nur vielerlei Kenntnisse haben, ohne das geistige Band zwischen denselben herstellen, ohne sie als Basis für Einsichten, Erkenntnisse, Überzeugungen ausbeuten zu können. Dem Leben soll die Bildung des Geistes, soll Wissen und Erkenntnis gleichsam als der es stets von neuem befruchtende deus ex machina, als ein zwar unsichtbarer, aber gleichwol allenthalben maßgebender, anregender Führer und Regulator innewohnen und zur Seite stehen. Ein dem Leben, seinen Zwecken, Aufgaben und Interessen abgewandtes todtes, abstractes, gleichsam sich isolirendes Wissen muss daher die Schule von sich fernhalten. Sie feiert ihre schönsten Triumphe im Dienste des Lebens, wenn ihre Zöglinge sowol allen nothwendigen oder doch berechtigten praktischen Aufgaben, als auch den idealen, wahrhaft humanen, sittlich-theoretischen Interessen desselben als Bürger ihres Staates, als Vertreter ihres Volkes, als Häupter der Familie, als Glieder mannigfacher anderer Gemeinschaftskreise zu entsprechen vermögen. Hier gilt es also keine bloße Geistesbildung ad hoc, aber auch keine etwa specifisch kirchlichen Bildungsziele, sondern eine mit einem vielseitigen Interesse verbundene formale und eine solide materiale Bildung, die ohne Klarheit und Beherrschung des Wissens nicht denkbar ist. Die dem Leben dienende intellectuelle Schulbildung entbindet die geistigen Kräfte, regt sie mannigfach an, übt sie an verschiedenartigen Stoffen, wirkt geistige Vertiefung, erfüllt mit Freudigkeit an und begabt mit dem Vermögen zu geistiger, selbst strenger Thätigkeit. Da gibt es also kein bloßes Arbeiten auf glänzende Prüfungen hin, kein flüchtig zusammengerafftes Wissen in futuram oblivionem, da gilt ein nachhaltiges geistiges Besitzthum, mit dem hundertfältig gewuchert werden kann, als letztes und höchstes Ziel des wissenschaftlichen Unterrichts, da steuert derselbe auf ein mit dem Wissen verbundenes Können hin; denn da tritt keine Überbürdung weder mit Lehrstoffen und Lectionen, noch mit Schulaufgaben ein, da herrscht von vornherein die volle Diätetik der geistigen Ernährung.

Aber auch hinsichtlich der leiblichen Pflege stellt das Leben seine sehr bestimmten Forderungen an die erziehliche Arbeit der Schule. Da unser gesammtes Wirken und Schaffen mehr oder weniger an unsere leiblichen Functionen und deren Organe gebunden erscheint und jede grobe Vernachlässigung dieses körperlichen Instruments sich unausbleiblich früher oder später schwer rächen muss, ja die Leistungsfähigkeit und Brauchbarkeit und somit auch das gesammte Wolergehen

Digitized by Google

und Gedeihen einzelner wie ganzer Stände und Völker wesentlich an ein leichtes und sicheres Verfügen z. B. über unsere Sinnesthätigkeit und selbst über körperliche Kräfte gebunden ist, so ergibt sich die Pflicht der Schule von selber, an ihrem Theil alles zu vermeiden, was des Leibes Gesundheit, Kraft, Schönheit und Brauchbarkeit irgendwie empfindlich schädigen und somit dieses unentbehrliche Organ eines vollen menschlichen Schaffens, ja dieses das menschliche Glück mitbedingende Werkzeug aus einem fördernden zu einem überall hemmenden stempeln könnte.

Eine ziemlich müßige Frage hinsichtlich der Überbürdung der Jugend, die man — will man nicht absichtlich sein Auge den bestehenden übermäßigen Ansprüchen an die geistige Bildung der Jugend verschließen, — unmöglich wird leugnen können, ist die nach dem eigentlich schuldigen Theile bei dieser Überbürdung. Man hat Haus, Schule, Staat und Kirche als die Hauptschuldigen wol mit Recht bezeichnet; wie viel aber auf das Conto des einen und anderen dieser Factoren zu setzen sei, darüber wird man einen schwer zu entscheidenden Streit führen. Man hat u. a. dem Hause vorgeworfen, dass es durch allerlei Privatunterricht die Arbeitslast der Kinder zu groß mache, und dem Staate, dass er mit seinen Examenansprüchen zur Überbürdung hindränge. Aber wie, wenn nun die Schule wesentliche Bildungsfächer von sich ausschlösse; — soll und darf dann das Haus nicht ergänzend einspringen, und ist nicht die Schule es dem Hause schuldig, dass sie ihm eine solche Ergänzung überhaupt möglich mache? Darf sie alle Zeit und Kraft der Kinder allein in Beschlag nehmen und dieselben in einer Weise in Anspruch nehmen, dass dem Hause nur eine kümmerliche Nachlese übrig bleibt? Sollte aber wirklich das Haus unvernünftige Anforderungen an die Leistungsfähigkeit des Kindes stellen, so wäre es Aufgabe der Pädagogen von Fach, auf dem Wege der Presse oder von regelmäßigen Correspondenzen resp. Conferenzen mit den Eltern ihrer Kinder, oder von öffentlichen pädagogischen Vorlesungen die Laien über die Cardinalpunkte der Hauspädagogik aufzuklären. Und was die Prüfungsansprüche des Staates anbelangt, so meinen wir denn doch, dass, was in dieser Hinsicht vom grünen Tische aus beliebt wird, in letzter Instanz von einflussreichen Schulmännern oder Universitätsprofessoren wenigstens gut geheißen worden oder aus gewissen Zeitströmungen in Betreff der Bildungsansprüche herausgewachsen sei. Mindestens dürften wir wol annehmen, dass unvernünftige Prüfungsprogramme schließlich der Macht der pädagogischen Kritik weichen müssten. — Auf den in den meisten

Digitized by Google

unserer Schulen eingebürgerten kirchlichen Lehrstoff einzugehen, werden wir weiter unten Gelegenheit finden.

Worauf es zuletzt bei der „sogenannten“ Überbürdung herauskommt, das ist einmal das — zum Theil nur aus ganz willkürlicher Zerreißung innerlich zusammengehöriger Lehrstoffe hervorgehende Vielerlei gleichzeitig zu betreibender Gegenstände, sodann der unglückliche Wahn, dass man innerhalb der verschiedenen Fächer ein mächtig großes Gebiet, — wie z. B. die ganze Weltgeschichte, die genaue Betrachtung aller Erdtheile — in den Sprachen eine Menge grammatischer Regeln und Vocabeln, die weit über den Schulgebrauch hinausliegen — durchlaufen müsse und ja nichts vom einmal beliebten Programm abstreichen dürfe. Wer freilich die Schule als die einzige Bildungsstätte und die Schulzeit als die einzige Lernzeit betrachtet — wie das trotz der darin liegenden Unvernunft von nicht wenigen angenommen zu werden scheint —, der glaubt nun der Schule eine Masse Stoff zuweisen zu müssen, ohne zu erwägen, dass das „viel hilft viel“ nirgends schlimmer angebracht sei, als gerade im Unterrichte. Wer vom grünen Tische aus ins Blaue hinein Lehrpensa decretirt, der kann weder eine Idee haben von den Bedingungen eines erfolgreichen Lernens (wozu doch namentlich fleißiges Einüben gehört), noch von dem einem Kinde nach diätetischen Regeln Zuzumuthenden, noch von dem höchst zweifelhaften Werte im Kopfe angehäufter disparat liegender Einzelkenntnisse, und müssen wir einem solchen jede pädagogische Urtheilsfähigkeit absprechen, — wie freilich nicht minder demjenigen Lehrer, der auch gegen noch so wol begründete Einwürfe gegen gewisse von ihm beliebte Lehrstoffe oder gegen ein zu beschleunigtes Tempo seines Unterrichts nichts anderes und besseres zu sagen weiß, als: „ich muss mich ans vorgeschriebene Pensum halten“ (wobei ja noch immer sehr zweifelhaft bleibt, ob er das Lehrprogramm mit genügend freiem Blicke angesehen und es den augenblicklich bestehenden Verhältnissen angepasst habe).

Doch nicht blos durch maßvolle Lehrpensa soll die Schule nach der hier in Frage stehenden Seite hin den Ansprüchen des Lebens genügen, sondern auch durch mancherlei die Gesundheit der Schüler unmittelbar fördernde Einrichtungen (gesund gelegene, hinsichtlich der Luft und des Lichtes tadellose Räume, Vorhandensein von Spielplätzen, Turnhalle, gehörige Pausen, entsprechende Subsellien, — häufigere Excursionen, reiche Gelegenheit zu gymnastischen Übungen und Turnspielen, Führung zu Bädern im Interesse der wirklich wolthätigen Wirkung derselben etc.). Ob in der Schule auch noch eine specifische

Digitized by Google

Gesundheitslehre — etwa im naturgeschichtlichen Unterricht oder, was ja auch sehr nahe läge, in Verbindung mit dem Turn- und Gesangunterricht (wo u. a. die Ökonomie des Athmens in Betracht kommt) — zu bringen sei, damit auch die Theorie das Ihrige zur allgemeinen Verbreitung hygieinischer Bestrebungen beitrage, darüber ließe sich noch streiten. Dagegen erklären wir uns unter allen Umständen dafür, dass das Kind —, gleichwie es die Äußerungen des frommen Sinnes um sich her wahrnehmen muss, um selbst fromm gestimmt zu werden — so auch eine Reihe diätetisch-hygienischer Vorkehrungen und Einrichtungen in concreter Gestalt vor sich haben müsse, um durch sie erstlich selbst gesundheitlich gefördert zu werden, und nun aus ihnen gewisse hygieinische Einsichten davonzutragen. Sieht das Kind, wie man täglich und stündlich auf saubere, gut gelüftete Räume oder auf reinliche Kleidung und häufige Reinigung des Körpers streng bedacht ist, so werden ihm dergleichen Dinge zum Bedürfnis und zur andern Gewohnheit werden; schwerlich wird diese unmittelbarste und concreteste Art der Belehrung ihres Zwecks verfehlen. Natürlich müssen auch die Schulbehörden dazu die Hand bieten, dass die Gesundheitslehre weniger auf dem Papier, als durch die Praxis gepredigt und verbreitet werde. Sie dürfen nicht ängstlich markten, wenn es gilt, den öffentlichen Schulen gehörigen Raum — auch zur freien Bewegung des Körpers — zu schaffen; sie müssen die Theorie der „Hygieine" nach Kräften durch die und in der Praxis erhärten, dann werden sie die Hauptsätze der Gesundheitslehre lauter und nachdrücklicher verkündigen, als wenn sie einen Gesundheitskatechismus auswendig lernen ließen. „Grau, Freund, ist alle Theorie etc." — heißt es hier. — Und so gewinnen wir fast ungesucht den Übergang zum anderen Haupttheil unserer Darlegung, dem wir die Aufschrift geben könnten:

„Lehret durch das Leben!" d. h. durch concrete unmittelbare Anschauung, die ja nach einem Fundamentalsatze nicht erst moderner Pädagogik das A und O in allem wirksamen Unterrichte ist und bleiben wird.

Die Schule hat nicht blos dem Leben, sondern auch dieses hat der Schule zu dienen. Das ergibt sich schon aus der Macht des Beispiels, des Umgangs, aus der unwillkürlich hervorbrechenden Neigung zur Nachahmung, aber auch aus der gebieterischen Nothwendigkeit, nach und mit der sich das menschliche Leben in bestimmter Weise und in gewissen Formen, nach unübersteiglichen Gesetzen bewegt und die also wol oder übel jeden einzelnen in ihren Zauberkreis hinein-

Digitized by Google

zieht. Auch ohne bestimmtes Bewusstsein, erziehen zu wollen oder zu sollen, zwingen uns die Menschen, auf die wir im Leben angewiesen sind, in ihre Art zu denken und zu handeln hinein, und oft und unvermerkt, aber stetig vollzieht sich an uns und wiederum durch uns eine erzieherische Thätigkeit. Besonders aber werden es neben der Art des Familienlebens gewisse Äußerungen und Offenbarungen des öffentlichen Lebens sein, unter deren erzieherischen resp. verbildenden Einfluss wir gestellt werden. Wir erinnern nur an das Theater, wie jede andere Art öffentlicher Volksbelustigungen, an Nationalfeste, ferner an die gesellschaftlichen Umgangsformen, an die Kirche, an die Presse, an die zu Tage tretenden Offenbarungen vom Rechts- und Gerichtswesen, überhaupt des politischen Lebens, an die mancherlei dem öffentlichen Gebrauche dienenden Institutionen des Verkehrs, der Kunst, des Gewerbes und Handels, der Wissenschaft, der allgemeinen Wolfahrt und Sicherheit und hundert andere Dinge, von denen sich auch die zu erziehende Jugend täglich umgeben sieht, und auf die sie blos zu achten braucht, um irgendwie von ihnen beeinflusst zu werden. Es wäre demnach ein nur zu bedenklicher Irrthum, wenn Erziehungsaufgaben nur der Schule und dem Lehrer, höchstens noch den Eltern und deren unmittelbaren Stellvertretern zugewiesen, und wenn Misserfolge der Erziehung nur diesen Factoren zur Last gelegt werden sollten. Und wir Lehrer haben alle Ursache, diese reiche Theilung in der Erziehungsarbeit alles Ernstes zu beachten, sei es nun um uns in unseren Arbeitszielen und in der Hoffnung auf Arbeitserfolge zu bescheiden, sei es um gesunde pädagogische Einsicht unablässig auch über weitere Kreise zu verbreiten, sei es um gegen unberechtigte Anklagen wegen vermeintlicher Verschuldung für Misserfolge eine unwiderlegliche Einsprache erheben zu können.

Nicht blos für das Leben und dessen berechtigte Bedürfnisse gilt es zu erziehen, sondern das Leben selbst ist auch wieder ein erziehlicher Factor und zwar nach den verschiedensten Seiten und durch die mannigfaltigsten Mittel. Darum ist es eben geboten, dass, wenn die Schule mit Erfolg wirken soll, sich diese anderweitigen erziehlichen Mächte mit ihr in Einklang setzen. Denn nur bei einer einheitlichen Beeinflussung der Jugend ist auf gute Erziehungserfolge zu rechnen. Diese Einheitlichkeit ist besonders auch darum unentbehrlich, weil nach dem Obigen sowol die Ziele des Unterrichts wie der sittlichen Erziehung eine reiche Übung und vielseitige Unterstützung zu ihrer Erreichung bedürfen und weil hier das Gleichnis vom „Unkraut unter dem Weizen“ eine nur zu bequeme Anwendung



Digitized by Google

findet. Wir mögen noch so tüchtig in der Schule arbeiten, noch so trefflich im Hause erziehen: es werden unsere höchsten und besten Erfolge dennoch zuletzt wesentlich von der anderweitigen Unterstützung resp. Ergänzung unserer Bemühungen und Anstrengungen abhängen. Das lässt sich außerordentlich leicht an einer Reihe von Beispielen nachweisen.

Es handle sich z. B. um die religiöse Bildung der Jugend. Glauben wir denn wirklich mit unserm Religionsunterricht, sei er noch so stark im Lehrplan vertreten, trage er eine noch so ernste dogmatische Richtung an sich, bei der Mehrzahl unserer Schüler etwas Reelles zu erreichen, wenn die religiösen Erziehungsmomente nicht auch vor der Schulzeit und außerhalb der Schule geboten werden? Wenn das Kind nur im Religionsunterrichte und somit nur auf dem Wege theoretischer Belehrung mit religiösen Wahrheiten vertraut gemacht, mit religiösen Gefühlen und Überzeugungen erfüllt werden soll: dann fehlt gerade eine Hauptbedingung des Erfolgs, nämlich die concrete Anschauung des zur Wahrheit gewordenen religiösen Lebens. Findet vielleicht gar ein schreiender Widerspruch statt zwischen unserer Religionslehre und dem Leben der Gebildeten wie des gesammten Volkes: dann gehört mindestens ein hoher Grad von geistiger Selbstständigkeit und reicher Gemüthsbeanlagung dazu, um trotz des im Stiche lassenden Lebens von der Lehre nachhaltig ergriffen zu werden. Wir lehren und lassen die Gebote des Katechismus sogar auswendig lernen, fügen auch diesem Hauptstücke eine Fülle von Ausführungen, Erklärungen hinzu und meinen damit die Kinder reichlich gegen die Übertretung dieser Gebote gewappnet, kurz unsere Pflicht nach dieser „ethischen“ Seite gethan zu haben. Aber da sieht das Kind im Leben, dass man zunächst schon das erste Gebot sowol theoretisch als praktisch hundertfach übertritt. Da stößt das reifere Kind sogar bei ganzen großen Parteien auf principiell ausgesprochenen Atheismus, ja sogar auf schamlose Gotteslästerung, wie sie in so manchen modernen Brandreden sich in frivoler Weise breit macht. Und wie zahlreich sind doch die Altäre, die neben dem des Einen wahren Gottes allerlei Götzen errichtet sind: besonders dem Götzen der Gewinn-, Genuss-, Ehr-, Parteisucht u. s. w. Wie viel häufiger sieht das Kind um die Gunst der Menschen buhlen und vor Menschen sich beugen, als Gott die Ehre geben! Alle die Leidenschaften und Bestrebungen eines vollendeten Weltmannes, alle die Thorheiten der Weltdamen sind ebensoviele Eingriffe in die Rechte des höchsten Gottes aller Welten. Wie massenhaft findet das Kind den Feiertag

Digitized by Google

zum Werk- oder Genuss- und Sündentag umgewandelt und herabgewürdigt. Wie klein mag wol die Zahl der Eltern sein, die eine Heiligung des Sonntags auch nur in der dürftigsten Form sich angelegen sein lassen. Also elendes Wortgeklingel, schöne Phrasen und Gefühlsschwelgerei, indem man das dritte Gebot zwar regelrecht durchkatechisirt, aber seiner tieferen Einprägung und lebendigen Aufnahme jede reale Basis vorenthält. Und wenn wir mit Engelzungen redeten und bekräftigten unsere Worte nicht durch Thaten, durch unser Leben, so wären wir elende Zungendrescher und Heuchler.

Gegen das sechste Gebot bäumt sich das Leben mit ganz besonderer Gewalt; ihm schlägt es ganz besonders gern ins Gesicht. Dafür zeugt die gestattete gewerbliche Unzucht oder doch die cynische Ausgelassenheit, mit der sie sich breit und vernehmbar machen darf; dafür die Unmasse zweideutiger Annoncen selbst in angesehenen Familienblättern, dafür die öffentliche Anpreisung von Fabrikaten, die auf Erregung oder bequeme Befriedigung viehischer Lust berechnet sind; dafür das Gewährenlassen von großartigen (!) öffentlichen Schaustellungen, bei denen es wiederum an keinen noch so raffinirten und obscönen Mitteln fehlt, um die Sinne berauschende Effecte hervorzubringen (wir erinnern an die jetzt allgemein üblich gewordenen Pantomimen des Circus und der Vorstadttheater, bei denen massenhafte, fast der letzten Hülle entkleidete Tänzerinnen den Hauptmagnet bilden und zu deren Ausführung namentlich auch zahlreiche Schulkinder (!) wochen- und monatelang herangezogen werden dürfen!! Dafür sogar die hohe Muse des Dramas, die sich nur zu häufig zu dem niedern Dienst eines verdorbenen Geschmackes herabwürdigt; dafür die Winkelliteratur mit ihrem Schund an Novellen und Romanen — und üppigen Illustrationen; dafür so manche herausfordernde Unverschämtheit der Mode; dafür auch selbst vielfache Erzeugnisse der bildenden Künste, die offenbar den höchsten Zweck der Erregung ästhetischen Wolgefallens gegen den anderen des sinnlichen Effects vertauschen. Aber auch nur für Kinder sind Gottes Gebote erlassen (?); die Mündigen dürfen sich starkgeistig darüber erheben.

Wie weit wir mit den Geboten des Dekalogs im Leben gediehen sind, davon zeugt die Verbrecherstatistik unserer Tage. Wol möchten wir fragen, ob es bei „sogenannten" civilisirten Nationen und in Culturstaaten Zeiten gegeben, in denen namentlich der aus social-politischer Leidenschaftlichkeit begangene Massenmord (wir erinnern an die Dynamitverschwörungen in europäischen Großstädten!) die Höhe von heute erreicht habe. Freilich wurden bei Römern und



Digitized by Google

Griechen auch furchtbare Menschenschlächtereien verübt, wenn es galt, die eigenen persönlichen oder die Parteiinteressen bis aufs äußerste zu vertheidigen und zum Siege zu führen. Aber bilden wir uns nicht ein, auf der Höhe der Cultur zu stehen, und reden wir nicht gern von den Segnungen der christlichen Kirche? Freilich ist u. a. die Geschichte der meisten Revolutionen des ausgehenden 18. und des 19. Jahrhunderts mit massenhaften blutigen Scenen erfüllt: aber wir müssen es in der Gegenwart erleben, dass dem Moloch: sei es des Parteifanatismus, sei es einer wahrhaft teuflischen Habgier in ausgedehntestem Maße und in raffinirtester Weise (mit höchst bedauernswertem Missbrauch namentlich naturwissenschaftlicher Kenntnisse) auf das grausamste geopfert wird. Ganze Stadttheile und mit ihnen Hunderte, ja Tausende von Menschenleben gibt man kaltblütig daran, um am Gegner Rache zu nehmen, um ihn völlig zu vernichten. Schon mussten wir es erleben, dass Richter kaum gewagt haben, der Gerechtigkeit und dem Gesetze gegen notorische Verbrecher freien Lauf zu lassen, weil sie vor den Dolchen oder der Mordbrennerei der Verbrechergenossen gewarnt worden waren und zitterten.

Und wollten wir die Diagnose für diese erschreckenden socialen Verhältnisse suchen, so brauchten wir nicht allzulange zu suchen. Wo viel und großes sittliches Elend vorhanden ist, da muss auch viel verschuldet worden sein. Solche Verschuldung kann in der Stumpfheit und Untüchtigkeit der zur Führung des Volkes Berufenen („wenn das Salz dumm wird, womit soll man salzen?“), oder in der unzweckmäßigen Einrichtung der Bildungsanstalten, oder in dem trotzigen Hochmuth der privilegirten Stände, oder in der Völlerei und dem übertriebenen rohen Luxus auf der einen, in dem Pauperismus mit seinen schlimmen Begleitern auf der andern Seite, oder in der völligen Vernachlässigung der idealeren Lebensaufgaben u. s. w. ihren Grund haben. Und wo es gilt, das Leben wieder einmal ernstlich in Einklang mit den Aufgaben der Schule zu bringen, da muss jeder an seinem Theile sich darauf besinnen, ob er etwa die auch ihm gesteckten Erziehungsziele vernachlässige. Ehrliche Geistliche haben es gern bekannt, dass u. a. der Verfall kirchlichen Sinnes keineswegs den Laien allein, sondern wesentlich auch ihnen selbst zur Last gelegt werden müsse.

Aber wir müssen noch weitere Beweise für die Kluft zwischen Schule und Leben, d. h. zwischen den erziehlichen Bestrebungen jener und der Physiognomie dieses liefern, um die dringliche Nothwendigkeit eines besseren Einklangs zwischen beiden klar zu legen. Wir glau-

Digitized by Google

ben besonders darin ein außerordentliches Hemmnis der sittlichen Erziehung in der und durch die Schule erblicken zu müssen, dass sich eine gewisse Laxheit in der Beurtheilung von allerlei sittlichen Ausschreitungen in allen Schichten der Bevölkerung breit machen darf. Zwar werden gewaltsame Angriffe auf Eigentum und Leben des Nächsten nach wie vor auch gerichtlich abgeurtheilt, — aber schon die Sünde der Ehrabschneiderei sowie alle aus Neid, Missgunst und boshafter Schadenfreude erwachsenden Vergehungen und Zungensünden werden viel zu milde behandelt oder sind sogar Gegenstand des Beifalls und der Bewunderung. Was sich manche Pressorgane in boshaften Ausfällen wider „unliebsame" Persönlichkeiten erlauben dürfen, was da aus dem Versteck heraus von gemeinen Gegnern sehr ehrenwerter Personen in die Öffentlichkeit hinaus verleumdet, herabgezogen und geradezu geschändet werden kann, ist einerseits ein betrübender Beweis für die allgemein erkaltete Liebe und bietet andererseits die bedenklichsten Antriebe zur Nachahmung von Seiten der Jugend. Dahin gehört auch die rücksichtslose und oft geradezu ungeschlachte Art, mit der man sich in parlamentarischen Verhandlungen gegenseitig bekämpft, dahin der frivole Ton, in dem man allerlei Persönlichkeiten an den Pranger stellt, wenn es gilt, den eigenen Standpunkt zu verherrlichen.

Wäre man sich des heidnischen Ausspruchs: maxima debetur pueris reverentia bewusst, so würde man, wie im geselligen Kreise, etwa bei festlichem Mahle, so auch in der Presse und im Parlament sich der besonnenen Mäßigung und würdigen Haltung befleißigen —, man würde bemüht sein, der Jugend keinerlei Ärgernis zu geben.

Dass das Herz eines Kindes leicht befleckt werden kann durch die Eindrücke, die es empfängt, und dass es oft für immer durch üble Einflüsse verdorben wird, ist sogar im Sprichwort zum Ausdruck gebracht. Wie wenig wir dies im allgemeinen zu beachten scheinen, ergibt sich aus der auffällig weit verbreiteten Gewohnheit, dass wir unsere Kinder zu gutem Theile Personen zur Aufsicht und Führung anvertrauen, die wir gesellschaftlich ungemein niedrig taxiren, und deren Bildung in unsern Augen eine völlig untergeordnete ist. Während wir aus der Geschichte der Pädagogik erfahren, dass Griechen und Römer Knaben und Jünglinge an ihren geselligen Freuden, etwa an ihren Mahlen theilnehmen ließen, und zwar dies ausdrücklich aus pädagogischen Motiven, hat sich bei uns die Sitte oder Unsitte eingeführt, dass wir vielfach ohne unsere Kinder der Geselligkeit nachgehen — und falls wir ein sehr reges geselliges Leben führen, eben

Digitized by Google

sehr häufig unsere Kinder ihrem Schicksal resp. den Dienstboten überlassen, während wir halbe und ganze Tage außer dem Hause unseren Vergnügungen nachgehen. Es könnte nicht schwer fallen, gerade diese so weit verbreitete und eingewurzelte Unsitte, die den viel gepriesenen Segen der Familienerziehung offenbar völlig in Frage stellt, als einen der gröbsten Mängel der Erziehung im Leben außerhalb der Schule und als ein schweres Unrecht gegenüber den gerechtesten Ansprüchen dieser letzteren zu kennzeichnen und nachzuweisen. Ist es doch eine fast allerwärts wahrgenommene Thatsache, dass die Schule in seltenen Fällen mit den Kindern sehr vergnügungssüchtiger und viel außer dem Hause weilender Eltern, also mit den halb verwahrlosten und vernachlässigten Kindern zu erfreulichen Resultaten gelangt. Da zeigt sich uns also ein sehr wesentlicher Punkt, in welchem die Schule ans Leben, d. h. hier an das Familienleben und die Familienerziehung, bestimmte — und leider noch vielfach unerfüllte Forderungen stellt und stellen muss. Nach dieser selben Richtung müsste die Schule aber überhaupt ein sehr ernstes Wort mit dem Hause reden und dasselbe auf seine unerlässlichen erziehlichen Pflichten wie andererseits auf die von ihm oft ausgehenden gröblichen Schädigungen ihrer eigenen Bestrebungen aufmerksam machen. So oft und eindringlich auch auf das nothwendige Hand-in-Hand-Gehen von Schule und Haus hingewiesen worden sein mag (dies Zusammengehen muss sich nach unseren früheren Auseinandersetzungen auch auf alle anderen Erziehungsmächte des Lebens, wie Staat, Kirche, Presse, gesammtes öffentliches Leben etc. erstrecken), so spröde sehen wir nach wie vor selbst diese beiden Erziehungsmächte nebeneinander hergehen. Und zwar tragen beide Theile die Schuld an einer solchen gegenseitigen Gleichgiltigkeit; aber freilich möchten wir von der Schule die Hauptinitiative hier ergriffen sehen und sie für das Zustandekommen eines lebhaften Wechselverkehrs und harmonischen Zusammenwirkens mit dem Hause besonders verantwortlich machen. Einzelne hervorragende Schulmänner haben sich das angelegen sein lassen und haben es zu erreichen gesucht, u. a. durch periodische an das Elternhaus gerichtete Correspondenzen oder durch Eltern-Conferenzen, durch häufige Heranziehung der Elterngemeinde zu Schulfeierlichkeiten u. s. w. Es gilt ja auf diesem Wege besonders auch pädagogische Einsichten in dem Eltern- und Laienpublicum zu verbreiten, pädagogische Irrthümer zu zerstören und ein lebhaftes Interesse für pädagogische Discussionen zu erwecken.

Wir glauben alle Ursache zu haben, eine solche Einheitlichkeit

Digitized by Google

des pädagogischen Wirkens im Interesse gesicherter erzieherischer Erfolge zu betonen. Und eben darum muss die Schule durch alle neben, vor und nach ihr wirksamen erziehlichen Mächte in ihrer Thätigkeit unterstützt werden.

Die Anforderungen der Schule an das Leben müssten besonders auch darauf gerichtet sein, dass nicht blos im Gebiete moralischer Grundsätze, sondern auch religiös dogmatischer Lehren beide miteinander Hand in Hand gehen. Es muss als thöricht und völlig unpädagogisch bezeichnet werden, wenn wir an die Kindheit und Jugend mit Glaubenslehren herantreten, von denen nur ein verhältnismäßig kleiner Bruchtheil der Mündigen Notiz nimmt, die also im großen Ganzen als ein überwundener Standpunkt des modernen Zeitbewusstseins und speciell der modernen Wissenschaft gelten. Ist überhaupt der confessionelle Standpunkt an sich weit mehr eine Sache der Mündigen, als der Kinder, wie viel unbegreiflicher erscheint es da, z. B. Glaubensartikel mit deren Erklärungen und andere religiöse Lehrstücke dem Gedächtnis einprägen zu lassen, obgleich dieselben von einem verschwindend kleinen Bruchtheil der zeitgenössischen Gebildeten gläubig angenommen werden! Man könnte doch nur Eines anstreben, die kindlichen Herzen in die Überzeugungen und die Bekenntnisse der Mündigen allmählich hineinwachsen zu lassen, um so eine Brücke zwischen dem jungen Geschlechte und der Welt der Erwachsenen herzustellen. Völlig sinnlos aber ist das Unternehmen, Kinder und junge Leute mit Stoffen zu behelligen, die dem allgemeinen Zeitbewusstsein widersprechen und demnach in den seltensten Fällen irgend welchen reellen Erfolg für die religiöse Überzeugung darbieten.

Und auch das kann und muss die Schule von dem Leben fordern, dass moralische Gebote, wie Überzeugungstreue, Liebe zur Wahrheit und Freiheit, Begeisterung für alles Hohe und Ideale eben nicht blos im Schulunterricht verkündigt, sondern auch in der Wirklichkeit des Lebens gewürdigt und anerkannt werden. Wenn Männer, die ihre innerste und beste Überzeugung laut und offen verkündigen, als eitle Schwärmer und Idealisten geschmäht und vielleicht selbst verfolgt werden, wenn sie im Dienste der Wahrheit gemaßregelt, vielleicht ihrer Ämter beraubt werden —; wenn man reformatorische Geister als unbrauchbare Streber charakterisirt und von wichtigeren Ämtern im Staate möglichst fern hält, wenn man mit Vorliebe nur solche mit einflussreichen Ämtern und Würden betraut, die im altgewohnten Geleise des Berufs einhergehen und nur darum alles beim Alten lassen, weil es eben alt ist, die niemals aus träger Ruhe heraustreten, weil

Digitized by Google

sie dabei für ihre persönlichen Interessen fürchten zu müssen meinen: — dann stellt sich das Leben für die heranwachsende Jugend in einem Lichte dar, das nichts mehr mit den sittlichen Aufgaben weder des Religions- noch des Geschichts- noch des Literaturunterrichts — (wir erinnern u. a. an Schillersche Ideen!) zu schaffen hat. Wir werden nicht müde, von der Nothwendigkeit der Heranbildung tüchtiger Charaktere, patriotisch gesinnter Bürger, für alles Hohe und Edle begeisterter Männer namentlich auch an der Hand des Geschichtsunterrichts und der Lectüre unserer besten Dichter zu reden und dahin gehende Forderungen zu stellen, wir schwärmen gern von dem „gesinnungbildenden" Unterricht; wenn aber dergleichen keine bloße leere Schönthuerei bleiben, wenn es der Jugend in Fleisch und Blut, ins innerste Gemüthsleben eindringen soll, dann muss sie auch im wirklichen Leben sich davon überzeugen können, dass man wahrhaft unbefangen denkende, selbstständig und frei urtheilende und auf das Gemeinwol ohne jedes Sondergelüste und Privatinteresse hinstrebende Männer wenn auch nur zu ertragen, zu hören und zu beachten geneigt sei. Gewöhnen wir dagegen unsere Jugend an ein leichtfertiges Spiel mit schönen Idealen, Gefühlen und edlen Gesinnungen, an ein bloßes sich Erwärmen an Empfindungen, denen keine reale That entsprechen darf (!), dann muss unsere gesammte sittliche Bildung als eitle Windbeutelei gebrandmarkt werden. Das so völlig überzeugende Wort vom „Lehren durchs Leben" scheint aber eben immer noch mit Vorliebe gegen das „Lehren durch bloße Worte" vertauscht zu werden. Selbst die gern mit den beliebten Schlagwörtern von Freiheit und Gleichheit umgehenden sogenannten Liberalen lassen sich nicht selten in den Bahnen reiner Interessenpolitik betreffen und machen sich gar häufig dergleichen rücksichtsloser Verleugnung ihrer innersten besseren Überzeugungen schuldig, wie die von ihnen auf das heftigste bekämpften Gegner.

Aber auch das ist eine gerechte Forderung der Schule an das Leben, dass sie und ihre Vertreter, die Lehrer, entsprechend gewürdigt und geachtet werden. Wir haben bereits an anderer Stelle in einem Aufsatze über die Fortbildung des Lehrers auf den wahrnehmbaren Widerspruch zwischen den Anforderungen an die Schule und der durchschnittlichen gesellschaftlichen Stellung des Lehrers hingewiesen; aber wir müssen es hier alles Ernstes wiederholen, dass der Schule so lange und überall da ein gut Teil ihres Erfolges in Frage gestellt sein werde, als und wo der Beruf und Stand wenigstens des Volksschullehrers ein mehr oder weniger gering geschätzter bleibe.

Digitized by Google

Wie die Eltern und überhaupt die Gesammtheit der sogenannten höher gebildeten Stände über den Lehrerstand denken und urtheilen, sich zu ihm verhalten, wie man seine Aufgabe und Leistung taxirt, wie man ihn materiell stellt: davon wird und muss auch der Respect der Jugend vor Schule und Lehrer wesentlich abhängen, danach wird sich demgemäß auch namentlich die Führung der Schuldisciplin sowie der Erfolg des Unterrichts richten und gestalten. Je mehr die Wissensansprüche an den Volksschullehrer sich steigern, je schwieriger die ihm zugemuthete Aufgabe zu lösen ist, je einflussreicher seine Berufsthätigkeit für das Gedeihen eines Staates und Volkes jedem unbefangen Urtheilenden erscheinen wird, mit desto mehr Recht darf die Forderung erhoben werden, dass die materielle wie gesellschaftlich-sociale Stellung eine entsprechend würdige sei. Die bloße Vertröstung des Lehrers auf das für mancherlei Entbehrungen im Leben entschädigende und erhebende Bewusstsein, einer großen Sache, „der Volksbildung," zu dienen, können wir doch nur als eine fast frivole Abschlagszahlung namentlich denjenigen gegenüber auffassen, die für sich selber ein möglichst gesättigtes Dasein begehren und ihrerseits auf vorwiegend ideelle Güter wenig oder kein Gewicht legen. Je spärlicher wir den Lehrer für seine Leistung ablohnen, desto sicherer drängen wir ihn in lohndienerische Vielgeschäftigkeit hinein, desto mehr bringen wir seine unterrichtlich-erziehliche Thätigkeit wie seine so nöthige Fortbildung in Gefahr, desto mehr schädigen wir seine gesellschaftliche Stellung und betrügen damit schließlich die Schule und unsere Kinder um Früchte, die wir doch im Grunde unseres Herzens so sehnlich herbeiwünschen.

Wie wir nun aber im Interesse der Einheitlichkeit und somit der Wirksamkeit der Erziehung ein Zusammenwirken von Schule und Haus als eine wesentliche Seite der Anforderungen der Schule an das Leben herbeiwünschen müssen, so nicht minder das Ineinandergreifen der Bestrebungen und Ziele der Schulerziehung und der sonstigen Einflüsse, die sich im Leben in Betreff der Jugendbildung geltend machen. Es haben sich also, streng genommen, alle Mündigen, es hat sich der Staat, die Kirche, sowie jede den öffentlichen Geist eines Volkes und Staates mitbestimmende Institution ihres wenigstens indirecten pädagogischen Einflusses bewusst zu zeigen, damit eben nicht eine jähe Kluft zwischen Schule und Leben weder von jener noch von diesem verschuldet werde. Denn so wie einerseits die Schule die tiefsten, wahrsten und höchsten Bedürfnisse des Lebens — als eines nicht stagnirenden und sich ewig in gleichem Kreise bewegenden, sondern fortschreitenden und sich unablässig vervollkommnenden —

Digitized by Google

so viel an ihr ist — befriedigen helfen soll, so bedarf auch die Schule der allseitigen Ergänzung ihrer erzieherischen Arbeit von Seiten der Lebensmächte, wenn sie nicht vor eine unmöglich zu lösende Aufgabe gestellt sein soll. Gilt es doch nicht blos zu säen und zu pflanzen, sondern auch zu begießen und in jeder Weise zu pflegen, wenn ein gedeihliches Wachsthum zu erwarten stehen soll.

Digitized by Google

# Frauenbilder aus Pestalozzis Lebenskreis.

*Von* ***H. Morf****-Winterthur.*

(Schluss.)

## IV.

## Rosette Niederer, geb. Kasthofer*).
## 1779—1857.

Unter den Persönlichkeiten, die, durch Pestalozzi für die Sache der Erziehung gewonnen und begeistert, einen engeren Kreis um ihn bildeten, nimmt Rosette Niederer, geb. Kasthofer, durch Geist, Gemüth und reine, selbstlose Hingebung an die hohen Zwecke des Meisters eine hervorragende Stelle ein. Schicksal, Begabung und inneres Bedürfnis ließen sie von früh an die edleren Güter des Lebens schätzen und als das allein würdige Ziel alles menschlichen Ringens erkennen. Die Keime des Wahren, Guten und Schönen, welche Pestalozzi und dessen Gehilfen Muralt und Niederer in die nach einer edeln Lebensaufgabe suchende Seele der Jungfrau legten, gingen in einem reichen, langen Leben in schönster Fülle auf und spendeten Labsal, Trost und Erquickung den vielen Hunderten, die sich ihrer Führung anvertrauten. Nach irdischen Gütern hat sie nie gestrebt; ihr Reich war nicht von dieser Welt; ihr Thun war ihr Zweck, nicht Mittel. Mühsal, Arbeit, Sorge, auch oft Misskennung war ihr äußeres Los. Aber bei all dem Schweren, welches das Leben ihr bot, verlor sie nie den frohen Muth und die tapfere Freudigkeit, welche das Bewusstsein verleiht, für die höheren Zwecke der Menschheit zu wirken, um Ewiges, Unvergängliches zu schaffen. Die Worte, die sie auf ihren 67. Geburtstag, drei Jahre, nachdem sie ihren Gatten ins Grab gelegt, gegen das Ende ihrer segensreichen erzieherischen Thätigkeit in ihr Tagbuch schrieb, zeugen von dem hohen Geistesgang der edlen Frau und von dem ungebeugten Muth und der Frische, die sie durch alle Lebensstürme hindurch für ihre Aufgabe sich bewahrt hatte.

Im Hinblick auf ihre praktische wie schriftstellerische Wirksamkeit als Erzieherin äußert sie sich an besagter Stelle unterm 1. November 1846 also:

„Bald, übermorgen, wird mein 67. Geburtstag sein, und mit Gefühlen des Dankes und der inneren Erhebung blicke ich auf meine Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft. Mein neu begründetes Haus besteht mit Ehren. Gottes Hilfe war mir nahe. Ein schöner Geist belebt das Ganze, mir ist wieder wol unter meinen Kindern. Sie hangen mir an mit Dank, Liebe und Vertrauen.

*) Vergl. die Lebensskizze Rosette Niederers von H. Morf in Hunzikers Geschichte der Schweizerischen Volksschule. Zürich, Schulthess, 1882.

Digitized by Google

Meine Gesundheit und Kraft sind so fest, mein Muth und mein Vertrauen in den Beistand Gottes ist so groß, dass alles Drückende meiner Tage dadurch erleichtert wird. In meiner Vergangenheit erblicke ich Schwächen und Irrthümer, doch nie suchte ich eigennützig mich selber in meinem Thun; ich lebte mit meinem theuren Verewigten treu meiner Aufgabe. Ich wollte und suchte das Gute; die Wahrheit war mir heilig; mein Streben war ungetheilt meiner Aufgabe als Erzieherin zugewendet; ich fühlte mich ein Werkzeug in der Hand Gottes, aufbewahrt zu höheren Zwecken. Darum beugte mich keine Prüfung, und jedes Leiden erschien mir als Schule der Prüfung. Es kommt nun die Zeit der Erfüllung dessen, was in meiner Seele lebt und um dessenwillen ich geläutert werden sollte. O Gott, mein Gott, lass mich würdig sein, in deinem Dienst zu wirken und nach deinem Willen zu vollenden."

Wol mag der Leser aus diesen Vorbemerkungen die Überzeugung geschöpft haben, Rosette Niederer, geb. Kasthofer verdiene es, dass ihr Gedächtnis bei der Nachwelt wieder aufgefrischt und ihr ein Ehrenplätzchen in der Geschichte Pestalozzis eingeräumt werde.

Der Stammvater des schweizerischen Geschlechtes Kasthofer oder Castenhofer, Leonhard, verließ im 16. Jahrhundert, den Verfolgungen um seines Glaubens willen zu entgehen, seine Heimat Baiern und ließ sich in Aarau nieder. Sein Enkel, Johann Friedrich, siedelte im Jahre 1631 nach Bern über und erwarb sich daselbst das Bürgerrecht der Stadt; dessen Enkel Gottlieb, geb. 1725, gest. 1803, hatte die Rechte studirt, um als Fürsprech seinen Mitmenschen nützlich sein zu können. Er verehelichte sich im Jahre 1766, also im 41. Lebensjahre mit Rosina Susanna Chaillet von Murten und Neuenburg. Die Ehe war mit acht Kindern gesegnet. Eines derselben starb in frühester Jugend; die übrigen vier Söhne und drei Töchter erreichten alle ein höheres Alter. Das jüngste dieser Geschwister ist unsere Marie Rosette, geboren den 3. November 1779.

Rosette stammte aus einer mit hohen Geistesgaben ausgestatteten Familie; auch ihr war ein reiches Maß davon zu Theil geworden. Sie stand in dieser Hinsicht wol ihrem jüngsten, um zwei Jahre älteren Bruder, dem späteren Forstmeister, am nächsten, mit dem sie auch stets in innigstem Verkehr blieb. Nicht minder intim war ihr Verhältnis zu dem ältesten Bruder Rudolf.

Rosette war nach ihrem eigenen Zeugnis als Kind äußerst schwächlich, blass und hager. „Bald war ich ungemein fröhlich, wieder ungemein traurig und in Thränen ausbrechend, ohne dass ich mir bestimmte Rechenschaft geben konnte, warum. Vom 14. bis 16. Jahre, da meine körperliche Entwickelung sich rasch förderte, litt ich unendlich viel; oft war ich der Ohnmacht nahe. Sprachlos, bewegungslos lag ich oft auf dem Boden, von unnennbaren Leiden überwältigt. Die größte Wolthat war es dann für mich, wenn man mich ruhig ließ, die fürchterlichste Qual, wenn man mich berührte oder aufheben wollte." Aber von da an befestigte sich ihre Gesundheit in dem Grade, dass alle Mühen, Sorgen und Anstrengungen eines langen thätigen Lebens dieselbe nicht ernstlich zu erschüttern vermochten.

Das Leben in der Familie Kasthofer bot, da die Eltern sich nicht verstanden, manche Schattenseiten. Von einer absichtlichen, consequenten Erziehung war nicht die Rede. Die unbeabsichtigten, gewöhnlich entscheidenderen Einwirkungen waren durch die Verhältnisse gegeben. Man ließ die Kinder im

Digitized by Google

Hause ziemlich frei; sie konnten thun und lassen, was sie mochten. Aber sie waren belastet mit den Anforderungen und dem Missbehagen, welche das Ungeordnete eines Hauses und das willkürliche und unstete Thun mit sich führen. Sie liebten und verehrten die Eltern, namentlich den Vater, waren aber oft Zeugen des Zwiespaltes zwischen Vater und Mutter, und von den heftigen Auftritten zwischen denselben manchmal tief erschüttert. — „Mein Vater", berichtet Rosette, „war einer der besten, kräftigsten Menschen, voll der herrlichsten Anlagen, die unter günstigen Umständen zu seinem und der Seinen Lebensglück herangereift wären. Als einziger Sohn im Wolstande erzogen, konnte er bestimmten Widerspruch nicht ertragen. Voll Feuer und Lebenskraft, war er furchtbar in den Aufwallungen seines so leicht gereizten Gemüthes; dabei aber erfüllt von hoher Engelsgüte, für Liebe so rein empfänglich und so lenksam durch ihre Worte; aber diese waren ihm so karg zugetheilt. Es fehlte die Hand der Liebe, die alles aus ihm hätte bilden können, was nur die Liebe zu bilden vermag. Der Mutter fehlte jeder vernünftige Begriff einer richtigen Haushaltungsführung. Für sich lebte sie einfach und eingezogen, wachte treu über die physische Erziehung der Kinder; am Willen, mehr zu thun, fehlte es nicht, aber am Verständnis. Sie hatte schöne Anlagen: treffenden Mutterwitz, Kraft, Thätigkeit, aber sie blieben unausgebildet, missleitet, verkrüppelt. Ihre Führer handelten nach dem Grundsatze: Mädchen müssen außer Spinnen und Kochen nichts, gar nichts wissen. So war sie im Streit und Widerspruch groß geworden mit aller Leidenschaftlichkeit einer kraftvollen Natur, erfüllt mit Bitterkeit gegen ihre Umgebung, ohne Erkenntnis, entblößt von inneren Hilfsquellen, ohne Ergebung in ihr Schicksal, ewig unzufrieden, voll Vorwürfe für ihre Umgebung, die sie nur als Quäler und als Urheber ihrer Sorgen und Beschwerden ansah."

Die Geschwister standen im besten Verhältnis untereinander. Die älteren erwiesen sich voll aufopfernder Liebe gegen die jüngeren; und aus der Thatsache, dass aus jedem der sieben Kinder etwas Rechtes geworden, jedes seine Lebensaufgabe ehrenhaft erfüllt hat, folgt der unabweisbare Rückschluss, dass das innerste Wesen der Eltern tüchtig, echt und gut war.

Rosette war nahezu zehn Jahre alt, als der Vater zum Spitalverwalter ernannt wurde. „Wir bezogen", erzählt sie, eine der schönsten Wohnungen. Die herrliche Aussicht, für deren Schönheit ich schon empfänglich war, gedehnte Terrassen und Gärten — und muntere Gespielinnen waren nun meines Lebens Freude. Zwar wich das Drückende im häuslichen Kreise nicht, aber der Erfolg von außen war groß und das Gleichgewicht zwischen Schmerz und Genuss hergestellt. Der Wirkungskreis, der meinem Auge sich aufschloss, war groß: Siebenzig Kranke, und die Wachsamkeit und Sorgfalt so vieler Menschen um ihr Wol, ihre Nahrung und Pflege, dieser große Schauplatz menschlichen Elends und heiliger Verpflichtung zur Milderung desselben. Meiner Mutter rastlose, wenn schon nicht zweckmäßige Thätigkeit, die menschenfreundliche Sorgfalt und überall weise und kraftvoll eingreifende Thätigkeit meiner älteren Schwester, welche die eigentliche Verwaltung der Ökonomie führte und ihrer großen Aufgabe ganz gewachsen war*), und meines Vaters über

*) Katharina Margaritha Susanna, geb. 1769. Sie heirathete später Pfarrer Daniel Hunziker in Kirchdorf, Kant. Bern, und starb hochbetagt 1853.

Digitized by Google

allen Begriff gewissenhafte Verwaltung seines Amtes, der Verkehr mit Menschen aus allen Ständen, die großen Erfahrungen, die sich fast täglich vor meinen Augen entwickelten, förderten ungemein und erweiterten den geistigen Horizont."

„Bald, sehr bald, fingen für mich die Schulqualen an. Von den häufigen Schreckensscenen im Hause ward ich nun für sieben Stunden des Tages entfernt und in ein enges Schulzimmer mit etwa 30 Kindern gesperrt, und zwar, um noch empörenderen Scenen beizuwohnen. Zwei Furien walteten fürchterlich mit den Kindern, und um eines Gedächtnisfehlers willen wurde oft das Haar der Kinder um die wüthende Hand der Lehrerin gewickelt und der Kopf an den Wänden blutig geschlagen."

Waren die Früchte ihres Schulunterrichtes nur gering, so war der tägliche Umgang mit ihren strebsamen und reich begabten Brüdern um so fördernder. Dieser brachte dem an Geist und Gemüth so trefflich ausgestatteten Mädchen großen Gewinn an Anregungen, Einsicht in mancherlei Verhältnisse, wie an Kenntnissen.

Dass die heranwachsende Jungfrau so früh schon nach einer großen, würdigen Lebensaufgabe sich sehnte und umsah, ist wol wesentlich durch das Vorbild, das die erwähnte ältere Schwester ihr darbot, mit veranlasst.

Durch Vermittlung Renggers wurde ihr ältester Bruder Rudolf schon 1800 mit Pestalozzi bekannt, der dann ab und zu die Familie Kasthofer besuchte und so auch Rosette kennen lernte.

Als Vater Kasthofer 1803 starb, bestand die Familie nur noch aus der erblindeten Mutter, dem ältesten Sohne und Rosette. Die anderen Brüder waren in Berufsstudien abwesend, die Schwestern verheirathet, die zweitjüngste, Juliane Margaritha, an Pfarrer R. Wyß in Münchenbuchsee. Rudolf blieb mit Mutter und Schwester noch ein Jahr in Bern, dann siedelte er mit den Seinen nach Aarau über, wo man ihm die Stelle eines Staatsschreibers übertrug. Im Jahre 1804 besuchte Rosette ihre Schwestern in Kirchdorf und Münchenbuchsee. . Am letzteren Orte hatte sie Gelegenheit und benutzte dieselbe eifrig, die pestalozzische Anstalt, die im Schlosse nahe am Pfarrhaus untergebracht war, näher kennen zu lernen.

Sie begeisterte sich für das große Werk der Jugend- und Armenerziehung. Pestalozzi selbst traf sie hier nicht, er war schon nach Iferten gegangen, aber v. Muralt ertheilte ihr im Pfarrhaus auf ihrem Zimmer Privatunterricht in der Methode, die ihr ganz neue Gesichtspunkte eröffnete und sie mächtig anregte. Auch entwickelte sich zwischen ihr und Muralt ein warmes Freundschaftsverhältnis, dessen Innigkeit im Laufe der Jahre und Erfahrung sich stets gleich blieb.

Aber sofort ihrer Neigung zu folgen und der Jugenderziehung sich zu widmen, gestatteten die Verhältnisse nicht. Die kindliche Pflicht rief sie nach Aarau zur Pflege ihrer Mutter zurück. Im Jahre 1806 verheirathete sich ihr Bruder Rudolf mit Luise Strauß von Lenzburg, deren Vater in St. Germain bei Paris als Kaufmann etablirt war. Die häuslichen Pflichten wurden dadurch getheilt, Rosette war freier. Ihre Muße benutzte sie zu weiterer geistiger Ausbildung, sie las viel, doch nicht, um zu sehen, „ob der Hans die Grethe bekomme," sondern um den Geist zu bereichern und sich zu veredeln.

Zu dieser Zeit bot ihr ein reicher Mann seine Hand zum ehelichen Bunde.

Digitized by Google

Aber sie kann sich nicht entschließen, dieselbe anzunehmen. Sie will und sucht ein Höheres als glänzende Lebensstellung und Reichthum. „Nahe vor mir", schreibt sie, „liegen große Scheidewege; ernst und wichtig ist der Schritt, der hierhin oder dorthin mich lenkt. Schon spricht's mich an, mit aller Kraft hierhin und nicht dorthin zu steuern. Meine Wahl ist nicht ausgesprochen, aber still in mir ist sie entschieden . . . . Kann, soll ich mich hingeben einem Manne, der mir gibt, was mir fehlt: Gold? der mich hinabziehen würde in den unbezwingbaren Strom des — Gefühl und Kräfte zerstörenden — Lebensschlendrians und mir kein höheres Glück bieten könnte als das, was in diesem niedrigen Strome zu erjagen ist? — O nein, ich kann und soll es nicht. — Ach, nicht verloren im Weltall mag ich ein zweckloses Leben verleben. Ein anderer Weg öffnet sich mir. Er führt zu höherer Selbstbildung, dann zur Mitwirkung an der Menschenbildung — und wankellos werde ich dahin meine Schritte leiten."

„Ich will Mutter sein fremden Kindern, und rastlos will ich arbeiten, um fremdes Wol zu bewirken, damit einst eigenes Wol mich lohne und jeden Gedanken verfehlter Bestimmung zernichte. Und wenn mir graut vor meiner Entscheidung, die mich hinaus wirft in die fremde Welt, in den Strudel größerer Wirksamkeit, wenn mir's schwindelt, da zu stehen allein, ohne sichtbaren Schutz, dann will ich rückwärts blicken auf alle vergangenen Tage, damit ich vertrauen lerne dem, der mir zu jeder Prüfung auch Kraft gegeben."

Das sind nicht Phrasen, das sind feste Entschlüsse, gefasst in ernster Stunde. Mit Bewunderung und Verehrung schauen wir auf die Jungfrau, die einem angenehmen, bequemen Leben im Schoße des Reichthums die Mühe und Sorge der Arbeit im Dienste der Menschheit vorzieht, und erheben uns selber an dem Adel einer solchen Seele.

Bald sollte sich ihr auch ein ihr zusagender Wirkungskreis eröffnen. Die Sache kam so:

Im Jahre 1804 zog Pestalozzi mit drei seiner Lehrer und einigen Zöglingen nach Iferten in das nunmehr der Stadt angehörende Schloss, wohin ihm im Jahre 1805 die ganze Anstalt von Münchenbuchsee nachfolgte.

Neben dem Institut für Knaben stand unter Pestalozzis Leitung auch eine Erziehungsanstalt für Mädchen, welche 1806 von zweien seiner Lehrer, Krüsi und Hopf, eröffnet und dann jenem übergeben wurde. Es war dieselbe in einem besonderen Gebäude in der Stadt untergebracht. Mit dem Knabeninstitut war sie in der Weise verbunden, dass der Mädchenunterricht von den Lehrern desselben ertheilt und die Gesammtkosten des Haushalts aus der Casse im Schlosse bestritten wurden, in welche dagegen die Pensionsgelder für Töchter flossen. Den äußeren Haushalt leitete und überwachte Frau Custer, Pestalozzis Sohnsfrau, Mutter seines Enkels Gottlieb, die, von ihrem Manne unterstützt, ebenso treu für die leibliche Pflege der Mädchenfamilie sorgte, wie sie es einst in Burgdorf für die große Anstalt gethan hatte. Für die pädagogische Leitung war eine besondere Erzieherin angestellt. Die Person jedoch, auf welche die erste Wahl gefallen war, stand nicht auf der Höhe ihrer Aufgabe, weder an Kenntnissen und Einsicht, noch an Charakter und Gesinnung. Es musste, sollte nicht großer sittlicher Schaden entstehen, für bessere Führung gesorgt werden. Pestalozzi war nicht lange im Zweifel, wo dieselbe zu finden sei. Seit seiner ersten Bekanntschaft mit Rosette Kasthofer stand

Digitized by Google

er mit derselben in brieflichem Verkehr. Rosettens Verhältnis zu ihm gestaltete sich immer mehr als das des kindlichen Vertrauens zu einem Freunde, dem sie alle Angelegenheiten ihres Lebens mittheilte und ihn darüber um Rath fragte; dem sie ihre Gedanken und Gefühle offenbarte und sich von ihm Aufschluss darüber erbat. Ihr innerer Beruf zur Erzieherin entschied sich durch diese gegenseitigen Mittheilungen immer mehr, worüber Pestalozzi sehr erfreut war. „Freundin," schrieb er ihr u. a. nach Aarau, „ich danke Gott für Ihre Anhänglichkeit an meine Methode, wie ich ihm für weniges, das ich auf Erden genieße, danke. Sie werden die Methode Ihrem Geschlechte geben; Ihre Ansichten sind mit dem, was in derselben wirklich geleistet wird, so übereinstimmend und treffen so vollkommen mit den Bedürfnissen der Vorschritte derselben selbst ein, dass ich Ihnen den Grad meiner Hoffnung und meiner Freude, Sie auf dieser Laufbahn zu sehen, nicht ausdrücken kann."

„Liebe, Edle! Sie machen mich glücklich. Der Traum der Eindrücke Ihres Thuns und die Erinnerung der Hoffnung, die Sie in mir rege gemacht, haben sich mit allem meinem Sein, Thun und Streben ganz verwoben. Ich kann mein Thun und meine Zwecke nicht mehr außer Verbindung mit Ihnen und Ihrem Thun denken und fühlen. Gute, Edle! Ich genieße in meinem Alter ein beneidenswertes Glück; das Wesen dieses Glückes ist von allem Äußerlichen unabhängend; dennoch senden Sie mir zu Zeiten einige Zeilen. Wenn unser Glück auch noch so groß: das Lächeln seiner Nebenmenschen ist dennoch erquickend."

Im Jahre 1808 siedelte die blinde Mutter zu ihrer Tochter ins Pfarrhaus Kirchdorf über. Von dieser Seite war nun Rosette ganz frei.

Da erhielt sie im Mai dieses Jahres von Jungfrau Ray in Grandson, mit der sie seit 1801 innig befreundet war, eine Einladung, zu ihr zu kommen, um einige Kinder von beidseitigen Freunden und Verwandten gemeinsam mit ihr zu erziehen. Aber so sehr Rosette sich freuen würde, mit ihrer Freundin unter einem Dache zu leben und an einer so schönen Aufgabe sich zu betheiligen: sie lehnt dennoch ab, vorzüglich aus dem Grunde, weil sie sich für eine solche Aufgabe noch nicht für befähigt hält. „Was würden Jungfer Ray und ich gemeinschaftlich beginnen?" schreibt sie am 3. Juli an Pestalozzi. „Kinder unterrichten! Und wie? In Ihrer Methode, sagt sie. Gut, in Ihrer Methode, die wir selbst nicht kennen. Unter Anleitung — freilich. Aber ach, wenn ich dem schwachen, hilfsbedürftigen Kinde nur eine Hand bieten kann, um mit der andern mir selbst mühsam durchzuhelfen — dann ist meine Führung ohne Sicherheit, mein Gang schwankend und langsam. Wahr ist's, der Lehrer lernt, indem er lehrt. Allein, wer mit Ehren als solcher auftreten will, muss gleichwol auf einer Stufe von Kenntnissen stehen, die noch unerreicht, weit ob mir steht. Das Wenige, so ich (an Vermögen) besitze, will ich brauchen, um ein Jahr oder mehr noch mich frei und unabhängig dem Erlernen Ihrer Methode zu widmen, um dann als brauchbarer Mensch mir selbst fortzuhelfen unter Ihrer Leitung und die Stelle meines Wirkens da zu suchen, wo Sie glauben, dass es recht ist."

Zur Erweiterung ihrer Kenntnisse und Lebensanschauungen folgte sie noch im Juli einer Einladung der Familie Strauß nach St. Germain zu einem kürzern Aufenthalt. Paris befriedigte sie wenig, dagegen fühlte sie sich bei den Verwandten sehr wol.

Digitized by Google

Ein Brief Pestalozzis rief sie in die Heimat zurück.

„Freundin, ich bedarf Ihrer Hilfe, mein Mädcheninstitut geht nicht ohne eine Person von höhern Ansichten, und Ihr Wille, die Methode vollendet kennen zu lernen, stimmt mit den jetzigen Bedürfnissen meiner Lage vollkommen überein. Ich will Ihnen durch eine Verbindung mit meiner Anstalt keine Wolthat thun, aber ich will Ihnen auch die Wolthaten, die Sie mir durch diese Verbindung thun werden, nicht unvergolten lassen. Wir wollen gegenseitig mit gleichen Gesinnungen handeln. Sie kennen meine Zwecke und ich will die Ihrigen fördern.“ Und: „Deine Theilnahme, Freundin, ist jetzt für Dich ein sicheres Los. Du findest, was Deiner wert ist, und wenn Du das, was Du schon hast, zu dem, was Dir die Methode gewiss geben wird, hinzusetzest — so bist Du eine der vollendetsten Personen, auf die ich meiner Methode halber meine Hoffnung baue. Du wirst mehr im Ganzen finden, als Du erwartest. Im Einzelnen erhebst Du Dich über die Schwächen des Momentes, über die sich mein Werk noch nicht erheben konnte. Die Art, wie wir neben einander wohnen werden, wählest Du dann selbst, wenn Du die Umstände und Umgebungen alle selber gesehen.“

Ende September reiste Rosette in Begleitung des Knaben Albert Strauß, den sie der pestalozzischen Anstalt in Iferten zuzuführen hatte, von St. Germain ab.

Pestalozzi war sehr erfreut, sie bei sich zu sehen. Es erquickte sein Herz, dass sie ihn als Vater begrüßte. Sie blieb jedoch nur wenige Tage und begab sich, um sich von den Strapazen der langen und mühsamen Reise zu erholen, für einige Zeit zu ihrer geliebten Ray nach Grandson. Bald folgte ihr ein Brief Pestalozzis nach.

„Du sagtest mir Vater; Du gabst mir das Recht; ich sage Dir Tochter — der Name, den Du mir gabst, macht mich glücklich, wenn Gott oder Du mir Gelegenheit geben, ein Scherflein zum Glück Deines Herzens beizutragen. Wäre ich in die Grenzen meiner Erdentage beschränkt, ich würde zweifeln und fürchten, dieses Glück sei mir nicht beschieden. Aber das Auge Deiner Hoffnung wirft sich gegen mich hin, weil Du mich nicht innert diesen Grenzen denkst. Nein, ich lebe in den Meinigen und in meinem Werk, und dessen bin ich wie meines Lebens gewiss: mein Werk wird das Deinige sein, und die Meinigen, sie wissen es nicht, sie ahnen es nicht, aber sie werden die Deinigen sein, und dann — dann, wenn ich schlummre und in den Armen des Todes der Welt entrissen bin, dann, dann wirst Du Dich immer noch freuen und Segen finden in der Ausführung eines Werkes, dessen erste Ahnungen Dein Herz also erheben, dass sie Dich den Vaternamen gegen mich aussprechen machen. Dank, ewiger Dank, für das mich so beseligende Wort, und nimm so froh, so innig mein Gegenwort an. Meine Tochter, der Einfluss, den Du auf mein Thun haben kannst und haben wirst und dessen Kraft Gott so rein und so hehr in Dich gelegt hat, ist ein Trost meines Todbettes, der dem Troste gleicht, den der Einfluss der edelsten, besten meiner Söhne diesem Todbett gewähren wird. Mach mir oft Freuden, wie die ist, dass Du jetzt einige Zeilen von mir forderst und so veranlassest, Dir zu sagen, was mein gehemmter Mund nicht frei und leicht also ausgesprochen hätte.“

Die Antwort Rosette Kasthofers auf diesen Brief, d. d. 22. November



Digitized by Google

1808, ist ein treuer, klarer Spiegel ihres innern Lebens und Strebens und zeigt, in welchem Sinne sie die Aufgabe erfasst, der sie entgegen geht. Dieser hohen Auffassung ist sie ihr ganzes Leben hindurch ohne Wanken treu geblieben, und nie hätte jemand Ursache gehabt, sie zu fragen: Wo ist deine erste Liebe hin?

„Wo sind die Gefühle", schreibt sie, „die das liebende Kind nicht gerne dem geliebten Vater mittheilen möchte? Ich kenne sie nicht! Guter Vater, und nun ganz mein Vater, da Sie mich als Ihre Tochter erkannt. Mein Vertrauen zu Ihnen ist das des liebenden Kindes, das gehoben durch Ihre Gegenliebe beglückt, beseligt sich fühlt in diesem Vertrauen."

„Geknüpft durch Verhältnisse, die Sie kennen, an Weltverbindungen, die nur eitel glänzende, keine befriedigenden Seiten mir bieten —, ehemals thätig in großem Wirkungskreis, aber gedrückt durch Umstände, unter denen meine Kräfte erlagen; heute beschäftigt mit dem Tand jener Verbindungen, der mich leer lässt in der Fülle meiner Wünsche, und mit Erfüllung der Pflichten im häuslichen Kreise, die mich lange nicht genug erfüllt und über deren Grenzen mich die Kraft voller Gesundheit, vereint mit warmer Thätigkeitsliebe, weit, weit hinanstragen; bedroht in der Zukunft durch Gründe von den Umständen erzeugt, mit festern Banden an diese Welt, die nie meine Welt sein kann, gekettet zu werden, suchte ich Rettung bei meiner Vernunft, die mir gebot, einen höhern Zweck meinem Dasein zu suchen, damit ich thätig und wirksam diesem höhern Zwecke entgegen arbeitend, statt mich fester zu knüpfen an diese Welt, in der nichts mich erhebt, mich loswinden könne, um diese Verbindungen gegen würdigere zu tauschen."

„Ich kannte Sie, mein Vater, zwar damals wenig persönlich; allein der Eindruck, den Sie, Ihr Werk, seine Anschauung und die Äußerungen der Wirkungen desselben auf mich gemacht, hallte tief wieder, so wie es durchs ganze Leben hallen wird, in meiner Seele. Unter Ihrer Leitung wirken zu können, war mein Wunsch. Doch seiner Erfüllung sah ich nur in schwachem Licht entgegen. Ich sah nicht, dass weibliche Hilfe mit Kraft in Anspruch genommen wurde, und glaubte sie entbehrlich. Doch der Ruh bedürftig nach Stürmen, sah ich in Ruh auch der Zukunft entgegen, die mich belehren sollte. Sie kamen nach Aarau, sprachen offen mit mir von Ihren Plänen, und wie sehr mich die Mittheilung derselben, sowie die Ansicht ihrer für die Menschheit unausbleiblichen wolthätigen Folgen ergriffen, wissen Sie selbst."

„Doch nicht diese Ansicht allein: der feurige Wunsch, hier mitwirken zu können, die Gewissheit, hier den Zweck gefunden zu haben, den die Vernunft mir zu suchen gebot, — das alles wirkte so sehr auf mich, dass, hätten nicht durch die Natur geheiligte Pflichten mich gebunden, ich schon damals gesagt hätte: O, Vater, nimm hin Dein Kind mit seinen Kräften, Wünschen und Hoffnungen und leite es zu Deinem Zweck! . . . Jene Pflichten sind nicht aufgelöst, allein ich fange an zu glauben, dass sie nicht das gänzliche Opfer meiner selbst fordern, dass ihre Erfüllung nicht meine Bestimmung allein sein sollte. Und weil ich das fühlte, so sag ich heute zu Ihnen: Nehmen Sie Ihr Kind in Anspruch, o mein Vater! Unter Ihrer Leitung wird ihm wol werden! . . . Sie kennen meine Verhältnisse, mein Herz, meine Kräfte! Was ich kann und nicht kann, bestimmen Ihre Einsichten weit besser als die meinigen, und meine gänzliche Ruhe hierüber gründet sich auf mein

Digitized by Google

gänzliches Vertrauen! . . . Wahrlich, wer sein Schicksal der Leitung eines solchen Vaters vertrauen kann, darf ruhig träumen im Traum seines Lebens; sein Erwachen muss Glück sein . . . O, dass Ihre Hoffnungen einst in Erfüllung gehen möchten an Ihrem Kinde.

Rosette Kasthofer."

Im December 1808 bezog Rosette Kasthofer eine Privatwohnung in Iferten und saß nun im Mittelpunkt des pädagogischen Lebens und Treibens, nach dessen Anblick sie sich so lange gesehnt, war in täglichem unmittelbarem Verkehr mit ihrem väterlichen Freunde und liess sich durch die von ihm ausströmende Licht- und Liebeskraft erleuchten und durchwärmen. Mit klarem Blick durchschaute sie die Verhältnisse im Schlosse wie in der Mädchenerziehungsanstalt. Den ganzen Winter hindurch blieb sie mit Pestalozzis Zustimmung in dieser beobachtenden, unbefangenen Stellung, besuchte jedoch fleißig die Unterrichtsstunden, namentlich die ihres Freundes Muralt. Am 1. April 1809 wurde die bisherige Hauptlehrerin der Mädchenanstalt entlassen und Rosette übernahm auf den Wunsch Pestalozzis und mit Zustimmung ihres Bruders, des Staatsschreibers Kasthofer in Aarau, die pädagogische Leitung des Instituts. Da Frau Custer auch fernerhin den Haushalt besorgte, blieb Rosette Kasthofer vorderhand in ihrer bisherigen Wohnung, beköstigte sich selber, blieb nur den Tag über in der Anstalt. Pestalozzi sagte ihr eine jährliche Remuneration von 24 Louisd'or (= Frcs. 560 n. W.) zu. Die Last, die sie übernahm, war sehr groß. Es galt, nicht nur den Unterricht besser zu organisiren, sondern den Geist des Hauses umzuschaffen.

Die erstere Aufgabe war die schwerere. Den Lehrern, welche von der Knabenanstalt herüberkamen, mangelten nicht selten die nöthigen Kenntnisse, sie fuhren planlos in den ihnen übertragenen Fächern herum, so dass von einem geordneten Gang des Unterrichts wenig die Rede war und die Mädchen ihre Zeit fruchtlos verloren. Im Kampfe gegen diese Unordnung stand sie allein. Muralt, an dem sie noch am ehesten eine Stütze gehabt hätte, verließ schon 1810 Iferten. Pestalozzi und Niederer aber kamen ihr wenig oder gar nicht zu Hilfe. Sie klagt Muralt, mit dem sie fortwährend in lebhaftem brieflichen Verkehr blieb, am 29. October 1811: „Die Last eines schwer durchlebten Jahres ruht auf mir. Ich war sehr thätig in meinem Wirkungskreis, aber auch sehr einsam und verlassen. Pestalozzi und Niederer betraten unsere Anstalt nie, als um sich darin zu zerstreuen und von ihren Geschäften und Mühen auszuruhen. Noch nie hat einer von beiden eine einzige Unterrichtsstunde besucht, noch nie sich bekümmert, was bei uns betrieben und nicht betrieben wird; ob der Unterricht nach Pestalozzis Ideen oder auf welche Art gegeben werde. Was ich thue und nicht thue, das scheint ihnen gleichviel. Und wenn ich aller Hemmung und aller Missbräuche müde, allein mich ihnen entgegensetze und endlich nothgedrungen ihnen erkläre: So und so ist's, wollt ihr mir helfen? Dann sagt Pestalozzi: Ja, es muss anders werden, diesen Abend wollen wir uns versammeln und darüber sprechen. Aber dabei bleibt's auch. Seit Jahren konnt' ich zu keiner andern Hilfe kommen, als die in diesen leeren Worten liegt. Niederer sagt dann ein gleichgiltiges: so! — oder einen lustigen Einfall, und lenkt das Gespräch auf etwas anderes."

Wir verwundern uns nicht, dass sie in diesem ungleichen Kampfe etwas



Digitized by Google

muthlos wird. „Ich schreibe (1. September 1812) nicht mit vollem Muth . . . an äußerer Aufmunterung gebricht's mir, und die innere mag nicht immer das Gleichgewicht halten gegen den äußern Drang. Oft bin ich wie gelähmt; was ich ausspreche, muss schleppend und ermüdend sein. Ich bin so befangen, so festgerannt in dem Druck der Gegenwart, so eintönig, dass ich Erbarmen haben möchte, wenn ich's könnte, mit meiner eigenen Elendigkeit."

Mit aller Offenheit und Entschiedenheit spricht sie zu Pestalozzi und Niederer ihr Missfallen aus über deren Verhalten gegenüber der Mädchenanstalt, „obgleich es keine Kleinigkeit ist, von Wahrheit und Pflicht gedrungen zu sein, den liebsten Menschen den Spiegel ihrer Schwächen vorhalten zu müssen." Sie setzte auseinander, wie sie seit der Zeit ihres Hierseins dastehe, geworfen in den Schlamm erstickender Unordnung, wie keiner sie angewiesen habe, was sie thun oder lassen solle, wie jede erbetene Handbietung mit leeren Worten abgespeist worden, wie man nie eine Unterrichtsstunde besucht und die Lehrer in jedem Fache habe schwadroniren lassen; wie ihre eigene Arbeit der des Verdammten gleiche, der den fallenden Stein immer wieder bergan wälzen müsse. „Niederer wurde böse und hitzig, Pestalozzi nahm die Darlegungen schön auf, gerührt dankte er mir, und wir genossen eine Stunde des schönsten Vertrauens."

Die gedrückte Stimmung hielt jedoch bei Rosette nicht an; sie fühlte ihre Kraft und brauchte sie: „Aus meinem innern Wesen muss mein äußerer Wirkungskreis sich gestalten. Ist jenes rein, so muss diese Reinheit sich über all mein Thun und Wirken verbreiten. Ist es nicht rein, warum das Jammern? Dann muss ich reinigen statt klagen." Das Alleinstehen regte erst recht ihre Kraft an, und ihre energische Thätigkeit blieb nicht unbelohnt. „Hier stehe ich nun", schreibt sie am 19. December 1812 an Muralt, „wie ich nie gestanden, in Gesundheit und Kraft. Die Führung unseres Instituts ist mir keine Last mehr, sie ist zur Lust mir geworden; ich bin unabhängig von Pestalozzis und Niederers Hilfe, nicht von ihrem Sein und Wirken. Wie wäre das möglich in meinem nahen Verhältnis zu ihnen; aber unabhängig von ihrer unmittelbaren Handbietung, deren Nichtvorhandensein mich so oft grundlos empörte. Ich sage grundlos. Denn eben ihr sorgen- und hilfloses mich Preisgeben und Schwimmenlassen im Strom meines Wirkens führte mich schneller zur Kunst des Schwimmens, und ich hätte von jeher, statt mich darüber zu kränken, mich freuen sollen als über eines der wirksamsten Bildungsmittel. Allein diese Freude konnte mir erst blühen in entwickelter Erkenntnis und Kraft. . . . Mit welchem Frieden leb' ich nun der Gegenwart, mit welchem Frieden blick' ich in die Zukunft; wie unabhängig steh' ich neben den Menschen und dem Schicksal, wie frei beweg' ich mich, wie ungehemmt quillt der Dank zum Ewigen aus der Fülle meines Herzens, und wie beglückt mich die Hoffnung eines ewigen Fortschreitens." Und am 20. März 1813: „Unser Unterrichtsgang geht jetzt gut, obschon noch mehrerer Verbesserungen bedürftig, anderer, als solche, die durch mich geschehen können. Aber welchem Verdruss und welchen drängenden Unannehmlichkeiten habe ich bis zur Erreichung meines Zieles mich aussetzen müssen! Auch jetzt bei unserer errungenen inneren Ordnung (denn mit der äußeren — die von Custers abhing — dass Gott erbarm) ist meine Arbeit immer noch schwer, da der ewige Wechsel der

Digitized by Google

Lehrer und die dauernde Abhängigkeit unseres Instituts von dem größeren unaufhaltsam störend wirken."

Leichter und schneller erreicht, als die Reorganisation des Unterrichts, war die Erzeugung eines bessern Hausgeistes. Liebe erzeugt Liebe. Bald wetteiferten die Mädchen, ihrer Vorsteherin durch gutes Betragen Freude zu machen. Sie liebten und verehrten ihre Führerin wie eine Mutter. Sie war fröhlichen, heiteren Wesens, fern war von ihr jeder finstere Pedantismus. Sie kannte das Kinderherz und dessen Bedürfnis nach Freude und Heiterkeit. Als Rosette im Herbst 1812 einige Wochen in Montreux zu ihrer Erholung sich aufhielt, gingen ihr Briefe zu von ihren Zöglingen, die davon zeugen, welch inniges Band Lehrerin und Schülerinnen umschlang. „Immer, immer", lesen wir in einem derselben, „soll mir Ihre Liebe eine Aufmunterung sein und mich in meinem Vorsatz, ein braves Kind meiner Eltern zu werden und meine Pflichten so treu als möglich zu erfüllen, stärken. Ja, wenn es mir einfallen will, etwas Böses zu thun, so will ich an Sie denken, wie liebreich Sie es mir abrathen würden und — es unterlassen." Ende October kehrte sie in die Anstalt zurück und konnte an Muralt schreiben: „Mir ist wol im Kreis der Kinder, und ich bin froh, dass ich wieder bei meinen lieben Mädchen bin. Meine Abwesenheit hatte keine unangenehmen Folgen wie gewöhnlich, obschon niemand meine Stelle versah: alle hatten sich das Wort gegeben, zu sein und zu leben, als wäre ich in ihrer Mitte. Und so geschah's. Ist das nicht schön und muss es mir nicht im Innersten wolthun?"

Ihr Verhältnis zu Pestalozzi war ein gar trauliches und inniges. Als dieser im Herbst 1812 in Lausanne sich aufhielt, während Rosette in Montreux verweilte, ließ er diese zu sich kommen. „Pestalozzi war so liebend und froh, lebendig, wie ein Jüngling. Wie groß ist seine Liebe zu mir, wie unwandelbar! könnt' ich zu theuer sie erkaufen? Nein, o nein! Alle Augenblicke sah er mich an, um ja recht auszuforschen, wie viel ich gewonnen an Gesundheit und Kraft. Er sah mein Auge heiter und war zufrieden." Und am 13. Februar 1813 schreibt sie an Muralt: „Das Band, das mich an Pestalozzi schließt, wird immer enger und enger. Er sagte an seinem letzten Geburtstag, als Niederer und ich mit ihm allein waren: Ich glaube es nicht möglich, dass drei Menschen schöner nebeneinander stehen können, als wir. Sein Vertrauen zu mir wird immer unbedingter. Oft, wenn er, dem Wesen seines Geistes sich überlassend, mir sein Inneres offenbart, endet er mit den Worten: Sieh, das alles sind Gedanken, die ich mir nicht früher erlauben würde zu denken, als ich sie Dir ausspreche. Daraus magst Du auf die Innigkeit unsers Umgangs schließen."

Mit Liebe und hoher Verehrung hängt sie an dem von seiner nächsten Umgebung oft misskannten Manne: „Sein moralisches Wesen enthält Töne, welche die ganze Welt durchtönen und die durch die Ewigkeit der Zeiten nachhallen werden, ohne je zu verhallen. Wenn das Grab wird aufgenommen haben, was die Harmonie störte, dann werden wir froh und selig uns fühlen, dass wir den irdischen Druck um des himmlischen Wolklangs willen werden getragen haben, und diese Töne, die göttlichen Ursprungs sind, müssen eins werden mit unserer Seele. Seine Größe zeigt sich in den Augenblicken, in denen der ganze Liebreiz seiner Tugend und die Macht seiner persönlichen Größe uns unwiderstehlich an ihn fesselt und uns fühlen lässt,

Digitized by Google

dass wir der Wahrheit gehören nur insoweit wir seiner Sache leben."

Als die Lage des Instituts im Schlosse (1813) immer schwieriger wurde und diejenigen rath- und thatlos dastanden, die hätten helfen sollen, rief sie aus: „Wär' ich ein Mann, ich würde mich hinstellen und ordnen; selbst in meinem weiblichen Kopfe liegt's klar, wie und wo geholfen werden müsste." Und einige Monate später, als der ökonomische Zusammensturz unvermeidlich schien: „Pestalozzi, als Herr der Hauses, ist nicht im Stande, Ordnung herzustellen und Maßregeln zu ergreifen, die Rettung bringen. Ich sehe ihn leiden und muss, gedrungen vom Gefühl meiner Pflicht, seine Leiden oft mehren, um die ewigen Täuschungen, in denen er sich fortwährend wiegt, zu stören. Was wird aus dem Institut, was aus Ihm werden? Das ist Gott bekannt. Genug, ich lasse Ihn nicht, und sollt' ich mit meiner Hände Arbeit Ihn nähren."

Die Stellung Rosettens war in ökonomischer Hinsicht keine günstige. Die Lage Pestalozzis und des Hauptinstituts brachte es mit sich, dass ihr Salair sehr unregelmäßig und nur theilweise ausbezahlt werden konnte. Aber das fiel bei ihr nicht schwer ins Gewicht. Ihr Reich war wirklich nicht von dieser Welt. Als ihr im November 1810 vom Aargauischen Schulrath die Stelle einer Stiftsdame und künftigen Oberin in Olsberg (Erziehungsanstalt für Mädchen) mit freier Beköstigung, der schönen Wohnung der Äbtissin und möglichst hoher, und zwar lebenslänglicher Pension, also mit völlig gesicherter Lebensstellung und Zukunft, angeboten wurde, lehnte sie ab, um bei Pestalozzi bleiben zu können.

Sobald im October 1813 die Gefahr des Zusammensturzes für das Institut im Schloss beseitigt war, kam Pestalozzi aufs neue und mit aller Entschiedenheit auf den Gedanken zurück, die Mädchenanstalt an Rosette Kasthofer abzutreten. Er sehe, dass bei der gegenwärtigen ökonomischen Führung (unter Custers) gewisse Lücken und Fehler immer bleiben und das allgemeine Vertrauen beeinträchtigen. Zudem sei es seinem Herzen Bedürfnis, sich endlich in einer Lage zu sehen, wo er frei und mit ruhigem Gewissen Rosette anblicken dürfe. „Welcher Vortheil für Dich daraus erwächst", fährt er zu ihr fort, „Du kannst dann mit Wahrheit sagen: Ich habe ihn theuer erkauft, so theuer, wie nicht bald ein Mensch auf Erden ihn hätte erkaufen mögen noch können. Denn glaube nur, ich kenne Deine Lage bis in ihre Tiefe, schweig ich gleich davon. Ich weiß, was Du gelitten und leidest von andern und mir aus. Ich weiß, was Du mir warst und bist, aber ich weiß nicht, was aus mir geworden wäre ohne Dich. Dein Anschließen an meine Person gehört mit zu den höhern Fügungen meines Schicksals, für die ich nicht genug danken kann. Namenlosen Verirrungen und Schmerzen wäre ich preisgegeben worden, wärest Du nicht in allen unsern bedrängten Lagen aller Einflüsse ungeachtet selbstständig geblieben. Du hast mir vertraut, wie vielleicht nie ein Mensch in Deiner Lage mir vertraut hätte. Gott sei's gedankt, dass es so ist und dass ich Dir sagen kann, wie ich darüber empfinde." „Muralt", schreibt Rosette, „es ist der schönste Lohn meines reinen Willens, so neben Ihm, dem Einzigen, zu stehen. Ja, Dir verhehl' ich nicht, ich habe viel Leid ertragen. Gott sei Dank, der mir frühe den Weg schwerer Überwindungen gezeigt! Aber sollte ich schwerer, weit schwerer noch solch Vertrauen, solche Liebe erkaufen, nie,

Digitized by Google

nie wäre der Preis mir zu hoch. Seine Liebe ist erfinderisch, meinen Wert zu erhöhen. In Demuth fühle ich, dass er ihn zu hoch anschlägt, aber mit Stolz blick' ich auf die Liebe, die also rechnet und schätzt."

Rosette Kasthofer verdiente das Vertrauen, das ihr ward. Ihr innerstes Wesen sprach sie aus, als sie von sich sagte: „Es steigt meine Gesundheit und Kraft, ich lebe mit ungetheiltem Eifer ganz meinem Beruf; vieles von dem, was zur Erde mich zog, ist geschwunden, und was mich erhob, erhebt mich auch heute und jeden Tag mehr, mein Gewissen ist mein Himmel und Rechtthun meine Seligkeit, mein ist jeder Augenblick, Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft; alles ist eins geworden für mich, und ich gehöre dem Einen, indem ich in jedem gegenwärtigen Augenblick thue, was ich soll. Neue Kämpfe haben mich auf eine neue Stufe gehoben; ich bin oft unaussprechlich glücklich, alles ist so eins in meiner Seele, und kein Missklang stört ihren Frieden. Wenn ich einschlafe, wenn ich erwache, so danke ich Gott für mein Glück und bete mit Inbrunst um Kraft und Segen zum rastlosen, ewigen Fortschreiten im Guten."

Mitte November 1813 fand die Übergabe der Mädchenanstalt an Rosette Kasthofer auf Grund eines detaillirten schriftlichen Vertrages statt. „Mein Hiersein und die Art, wie ich hier ökonomisch gestanden, hat mich gelehrt, Verträge ohne Verträge zu fürchten. Denn so süß mir das Gefühl ist, rein von Eigennutz hier gewirkt zu haben, so schwer würde es mir, noch lange auf gleiche Art mich jeder Mühe, jeder Entbehrung zu unterwerfen ohne andere Sicherheit für mein Alter als ein gutes Gewissen und einen abgearbeiteten Körper. Nein, nein, der Mensch ehre auch hierin seine Pflicht, aber er ehre sich selbst, indem er dieselbe allen höhern Pflichten unterordnet."

Die Familie Custer verließ Iferten und zog auf ihr Gut in Burgdorf. So lag nun die Sorge für das leibliche und geistige Wol einer Familie von 30 Personen auf Rosette allein. Ihre Freundin Ray kam für einige Zeit, um ihr bei der äußern Einrichtung mit Rath und That an die Hand zu gehen. Mit welchen Vorsätzen sie nun in ihre neue verantwortungsvolle Stelle eintrat, entnehmen wir einem Briefe an Muralt: „Ich darf ruhig in die Zukunft blicken. Indem ich meine ökonomische Unabhängigkeit gründe, kann ich mich der frohen Hoffnung überlassen, einst geben, wolthun und helfen zu können Denen, die mir nahe sind oder nahe sein werden. O Gott, kann ich das einst, wie will ich mein Dasein segnen und dem Vater aller Güte danken! Für mich bedarf ich wenig, aber lieben kann ich mit der Fülle einer unversiegbaren Liebe alles, was sich mir nähert; ich kann mit Kindesliebe, mit Schwesterliebe, mit Mutterliebe sie umfassen, die sich mir vertrauen und die der Schwester-, der Kindes- und der Muttertreue bedürfen. In jeder Stunde stiller Zurückgezogenheit und Erhebung gelob' ich mir, mich zu erheben mit aller Kraft, die Gott mir gegeben, den Menschen zu sein, was ich ihnen nur immer sein und werden kann! Ja, es soll geschehen!"

Im Laufe der Jahre hatte zwischen ihr und Niederer ein immer innigeres Verhältnis sich entwickelt, und sie reichten sich im Mai 1814 die Hände zum ehelichen Bunde. Wie freute sich Pestalozzi dieser Verbindung. „O Freund," schrieb Frau Niederer an Muralt, „sähest Du ihn, wie er uns in seine Arme schließt als die Kinder seines Herzens, die der Trost seines Alters sein sollen und sein werden; wie er sich freut, das Werk seines Lebens in uns fortleben

Digitized by Google

zu sehen, Thränen der Rührung würden Deinem Auge entfallen, Du würdest unser Glück fassen. Niederer und ich, wir sind ihm aufs neue geschenkt durch unsere Verbindung, und er ist für uns Vater dem Geiste und dem Herzen nach; Vater in des Wortes heiligster Bedeutung. Ich möchte Deine Seele ganz mit der Kenntnis dieses Verhältnisses ausfüllen, damit Dein Glaube an das Höchste der Menschheit selbst darin Nahrung fände. O, Muralt, mir hat Gott viel gegeben! Wenn ich auf den Reichthum meines Lebens blicke: Pestalozzi, Niederer, Du, meine Ray, Geschwister und Freunde, meine Pflegekinder, die mir anhangen, da verschwindet jedes Schwere, und ich fühle nur Dank und ein heißes Verlangen, durch die Würde meines Lebens eine reiche Schuld der ewigen Güte, die mich erschaffen, abzutragen."

Das hast Du treu gethan, edle Seele, ein ganzes langes Leben lang!

Niederer und seine Gattin führten die Mädchenanstalt im Sinne und Geist Pestalozzis fort, verdienten und fanden reichlich Anerkennung. Die Ehe blieb kinderlos; aber den ihnen übergebenen Pfleglingen waren sie treue, besorgte, liebende, aber auch beglückte Eltern. Der Streit, der, durch fremde Einflüsterungen geweckt, zwischen den beiden Instituten ausbrach, durch Missverständisse und schlimme Einflüsse genährt wurde und das Verhältnis zu Pestalozzi trübte, hat wol schwere Stunden gebracht, aber das innere Leben der Anstalt und dessen segensvollen Gang nicht zu stören vermocht.

Im Jahre 1837 verlegten Vater und Mutter Niederer ihre Anstalt, um ausgiebigeren und reichlicheren Bildungsmitteln, als Iferten sie bieten konnte, näher zu sein, nach Genf. Die Behörden von Iferten, die ohne Erfolg sie von diesem Vorhaben abzubringen suchten, ließen ihnen durch eine besondere Abordnung den Dank der Stadt aussprechen für „die Freischule, die sie für arme Kinder gehalten, und für andere Wolthaten, deren die Armen durch sie genossen."

Im December 1843 verlor Frau Niederer den von ihr stets so hochverehrten und innig geliebten Gatten, den sie in allen Lagen und bei allen Schwächen und Eigenthümlichkeiten erkannt hatte „als ein Licht auf dem Weg der Wahrheit, als einen Fels überall, wo es um Tugend und Gerechtigkeit zu thun war und wo sein Wolwollen, seine Vaterlandsliebe und sein erleuchteter Glaube und sein Gottvertrauen angesprochen wurden."

Obgleich 64 Jahre alt, fand sie doch in sich Muth, Kraft, Lust und Freudigkeit, ihre Anstalt fortzusetzen. Welchen Muth sie sich bis ins hohe Alter gerettet hatte, ersehen wir aus der schon eingangs erwähnten Stelle aus ihrem Tagebuch vom Jahre 1846. Erst im Jahr 1850, 71 Jahre alt, zog sie sich ins Privatleben zurück und gönnte sich die wolverdiente Ruhe. Sie ging zuerst nach Thun, hierauf nach Bern und nahm dann ihren bleibenden Aufenthalt in Zürich, wo sie am 14. August 1857 starb. Innige Verehrung und Liebe von Seite ihrer zahlreichen Zöglinge aus allen Ständen erfreuten sie ihr Lebenlang und folgten ihr übers Grab hinaus.

Irdische Schätze hat sie nicht gesammelt. Geben war ihr immer seliger als nehmen. Sie dachte mehr an andere als an sich. Auch ihr Gatte verstand die Kunst des Schätzesammelns nicht. „Sein Leben", sagt einer seiner Verwandten, der mit ihm in lebhaftem Verkehr stand, „war von Nebenrücksichten und Eigennutz frei; sein Sinn war rein und edel. Auch im Privatleben

Digitized by Google

bewies er dies, zeigte sich gutherzig und freigebig bis zur Verschwendung und tadelnswerten Schwäche."

Manch armes Mädchen, das in der Noth des Lebens untergegangen wäre, fand in ihrer Anstalt Aufnahme, Erziehung, Elternliebe und Sorge und Versorgung für seine Zukunft. So verwendeten sie das, was sie mit Sorge und Arbeit gewannen, für anderer Wol, und darum bleibt ihr Andenken im Segen.

Über ihre pädagogischen Grundsätze, Mittel und Ziele gibt Frau Niederer eingehenden Aufschluss in ihrer Schrift: Blicke in das Wesen der weiblichen Erziehung. 1828. VI und 496 S. Ihre Befähigung für systematische Darlegung ihrer Gedanken charakterisirt sie trefflich also: „Lässt das Schicksal mich bleiben, wo ich bin (in Iferten), werde ich nicht aus meinem Kreise gerissen und kann ich einmal ungehemmt und frei darin walten, so will ich zeigen, dass ich reif bin zu geben. Viel Gesammeltes ist in meiner Seele — alles muss einst in That übergehen, nach den großen Gesetzen der Entwickelung wird eines aus dem andern sich entfalten und alles zu seiner Zeit und an seinem Ort. Das ist aber auch alles, was ich weiß. Grundsätze darlegen, Systeme bauen und erklären, das ist meinem weiblichen Kopfe was Fremdes, Unmögliches. Ich kann den Zusammenhang meines Denkens und Handelns nicht übersehen, noch in Worte bringen; ich kann ihn nur ahnen, fühlen." Ihr Buch besteht nun aus geistreichen, packenden, erwärmenden Ergüssen über Erziehung, Bildung, Aufgabe des Weibes, nach den vier Gesichtspunkten zusammengestellt: Bedürfnisse und Gewohnheiten, Gemüthsbildung, Geistesbildung, gesellschaftliche Bildung. Diesterweg nennt die Schrift neben den Gemälden von Karoline Rudolphi das Vorzüglichste, was wir über weibliche Erziehung besitzen. Auszüge lassen sich nicht leicht geben; aber das Studium des Buches lohnt sich reichlich. 1838 gab Frau Niederer zwei Bände dramatischer Jugendspiele für das weibliche Geschlecht heraus. Sie verfolgte dabei einen rein pädagogischen Zweck. Es sollen die Folgen guter und schlimmer Worte und Handlungen zur Anschauung gebracht, der Eifer für jene, der Abscheu vor diesen geweckt und genährt werden. Von diesem Standpunkt aus angesehen, verdienen die Jugendspiele alle Anerkennung.

---

## V.

Im Sommer 1809 besuchte der edle Freiherr von Wessenberg Pestalozzi und seine Anstalten in Iferten. Damals war das Haus Pestalozzis noch in sich eins. Um den verehrten Meister scharten sich in schönem Kranze Krüsi, Niederer, v. Muralt, Schmid, Ramsauer, Frau Custer, Rosette Kasthofer, Frau Krüsi. In diesen Kreis einzutreten, in ihm zu verkehren, war hoher Genuss, war Seelenerquickung für jeden, dessen Herz für die Menschheit schlug, deren Veredlung der seltene, die höchsten Hoffnungen erweckende Bund galt.

Wer die Wonne des Umgangs mit diesen für die höchsten Ziele Begeisterten einige Zeit genossen, fühlte, an den heimischen Herd zurückgekehrt, tiefe Sehnsucht nach Denen, die ihn so mächtig angeregt und in ihren Zauberkreis mit eingesponnen hatten.

Digitized by Google

So ging es auch Wessenberg. Seiner Stimmung gab er Ausdruck in den warmen Worten:

**An meine Freunde in Iferten.**

Kennst du den Ort, wo reges Leben wohnt,
Wo frohe Wirksamkeit des Geistes thront?
Den guter Kinder zarte Blüte schmückt,
Wo dich ihr heitrer Anblick hoch entzückt?
Kennst du ihn wol?
Dahin! Dahin!
Zu euch möcht' ich dem Weltgewühl entfliehn!

Kennst du den Mann — für Brüder glüht sein Herz —
Theilst du mit ihm der Menschheit Wol und Schmerz?
Hebt dich sein Geist zu höherm Schwung empor?
Lauscht seinem Wort dein wonnetrunken Ohr?
Kennst du ihn wol?
Dahin! Dahin!
Zu ihm, dem Edlen, wird dich Sehnsucht ziehn.

Kennst du den Bund, den treue Freundschaft schließt?
Wo Geist und Herz in Liebe überfließt,
Der Männer Bund, dem Guten nur geweiht,
Für andrer Wol zu opfern stets bereit?
Kennst du ihn wol?
Dahin! Dahin!
In euern Kreis, Geliebte, möcht' ich ziehn!

Kennst du den Pfad, den tiefe Stille weiht?
In heil'ger Nacht, wenn Luna Schlummer streut?
Wo Ahnung bess'rer Zukunft uns umspielt
Und ganz der Freund dem Freunde sich enthüllt?
Kennst du ihn wol?
Dahin! Dahin!
Zu dir, o mein Geliebter, möcht' ich ziehn!

Digitized by Google

# Vorschläge zur Volksbildung.

Von *Franz Schlinkert-Wien.*

Während man bestrebt ist, von oben herab durch gesetzliche Maßregeln die geistige Ausbildung und damit die gesammte Entwickelung des Volkes zu hemmen, geht durch die Volkskreise selbst eine lebhafte Bewegung, welche die Vertiefung der Bildung zum Zielpunkte hat. Bei den gegenwärtigen Zuständen ist es dringend geboten, auf diese Thatsache mit besonderem Nachdrucke zu verweisen und derartige Bildungsbestrebungen mit allen Mitteln zu unterstützen. Versammlungen von Gewerbetreibenden und Arbeitern sprachen sich über die Bildungsfrage in günstigem Sinne aus, und auch in Bauernversammlungen wurde die Nothwendigkeit einer zweckmäßigen Lösung derselben betont, trotzdem die Bauernschaft in ihrer erdrückenden Mehrheit zu ihrem eigenen bitteren Schaden eine gründliche Abneigung gegen alle „Schulsachen" hegt und dieselben am liebsten ganz aus der Welt schaffen möchte.

Namentlich in **Oberösterreich** hat sich auf dem Gebiete der allgemeinen Volksbildung ganz im Stillen eine Thätigkeit entfaltet, die alle Anerkennung verdient, und wenn wir in eine nähere Besprechung derselben eingehen, müssen wir zu wiederholtem Male eines Mannes Erwähnung thun, über dessen Bestrebungen wir bereits im IV. Jahrgange, 7. Heft („Eine Bauernstimme über die Schule") gesprochen haben. Herr Hermann Hoppichler, Wirtschaftsbesitzer in der Klingerau bei Redl-Zipf in Oberösterreich, unternahm nämlich in Verfolgung seines schönen Zieles weitere Schritte, um einen Kreis von Männern zusammen zu bringen, die sich mit voller Hingebung der Aufgabe widmen, „Mittel und Wege aufzusuchen, um der im Argen liegenden Geistesbildung der Landbevölkerung aufzuhelfen". Zu diesem Zwecke erließ er mehrere Rundschreiben. In denselben bezog er sich auf unsere beiden Aufsätze: „Volksbildungsmittel" (IV. Jahrgang, 6. Heft) und „Eine Bauernstimme über die Schule" (IV. Jahrgang, 7. Heft), welche er in Separatabdrücken beilegte; er erklärte es als eine patriotische Pflicht, das Landvolk aus den Banden der Unwissenheit zu befreien, ein richtiges Verständnis der Menschenwürde zu erwecken, ein edleres Selbstbewusstsein groß zu ziehen und die gute Willenskraft zu stärken. „Die Einrichtungen der Gemeinde, des Landes und des Staates", schreibt Herr Hoppichler unter anderem, „haben wir alle gemeinsam, zur Mitwirkung sind wir alle berufen; wer aber Land und Leute kennt, muss einsehen, dass es nicht gut aussieht mit unseren Verhältnissen, weil der Großtheil der Landesbevölkerung nicht das Begriffsvermögen besitzt — mangels genügender Erziehung — um sich gemeinnützlich machen zu

Digitized by Google

können. Diesen Übelstand finden wir besonders an unseren Landleuten, im Bauernstand, und der Nachtheil trifft die Gebildeten wie die Ungebildeten — es fehlt uns am Aufschwung zum Bessern." Aus den hierüber eingelangten Gutachten und Zustimmungen ergab sich ein äußerst interessantes Material, welches uns gegenwärtig vorliegt. Es finden sich darunter Meinungsäußerungen von Abgeordneten, Schulmännern und Landleuten; wir wollen nur einige charakteristische herausheben.

Ein Landwirt aus Taiskirchen findet den Inhalt der beiden obenerwähnten Aufsätze ganz richtig. Seine Standesgenossen seien leider durch ihre bisherige Führerschaft „geistig verkrüppelt" worden; dieselbe habe die „Geisteskräfte verhungern, foltern und tyrannisiren lassen, nur um ihre Wollust und Herrschsucht zu befriedigen." Aber trotzdem dürfe man den Bauern nicht zu viel von „Freiheit und Aufklärung" reden; „mit der Schule und Bildung muss man sich zurückhalten, viele Bauern glauben, sie sind so gescheit, andere sagen, der Bauer soll nicht so viel wissen — nur fleißig arbeiten: die gelehrten Bauern kommen vom Haus (wirtschaften ab. A. d. V.), haben keine Religion u. s. f., sie brauchen die Kinder zur Arbeit." — Diese Ausführungen entsprechen vollkommen der Wahrheit; allein es fragt sich nur, wie weit man dieser beschränkten, bäuerlichen Weltweisheit Rechnung tragen dürfe. Wenn der Arzt den Sitz eines Übels erkennt und dennoch keinen operativen Eingriff zu machen wagt, weil der liebe Patient wehleidig ist, so bleibt halt dieser zu seinem eigenen Schaden mit der Heilung immer auf einem Fleck sitzen. Die alten Führer wussten die Bauern namentlich dadurch an sich zu fesseln, dass sie denselben in der früher bezeichneten Richtung die weitesten und schlimmsten Concessionen machten. Nun mag es aus Gründen der politischen Taktik sehr wol zu rechtfertigen sein, dass man den Bauern nicht im entferntesten die Aussicht auf neue Bildungslasten eröffnen dürfe (die Schulkosten wären noch zu ertragen, aber die Last des Sichbildens mag der Bauer „unmöglich nicht" auf seine Schultern nehmen); jedoch wäre es ganz gewiss unehrlich, wenn diejenigen, welche den Krebsschaden richtig erkannt haben und die Bauernschaft zum Bessern führen wollen, nur immer von „Erleichterungen" sprechen und sich jeder zweckmäßigen Neuerung gegenüber ablehnend verhalten würden. Was sie einerseits zu vermeiden wähnen, würden sie auf der andern Seite thun: sie würden „den Schwarzen in die Hände arbeiten".

In einsichtsvoller Weise äußert sich Herr Otto Graf Salburg zu Leonstein im Traunkreis über die Fortbildung der Landleute. „Menschenglück durch Menschenbildung schaffen" sollte die Aufgabe des Jahrhunderts sein. „Die Volksschule reicht entschieden für diesen Zweck nicht aus." Graf Salburg erklärt es als besonders wünschenswert, dass die Leute endlich zum „Selbstlesen" und Nachdenken angeregt werden. Die Indolenz habe hauptsächlich ihren Grund in der isolirten und höchst zerstreuten Lage der Wohnorte der Landbevölkerung.

Sehr zutreffend schreibt Herr Alfons Berger, Schulleiter in Frankenburg: „Ist der Schüler der Schule entwachsen, so hilft die ganze Familie zusammen, damit Schulbuch, Tafel, Heft, selbst der Federhalter verkauft werden, und vom Erlöse wird schleunigst eine Tabakspfeife angeschafft. Das mühsam in der Schule Erlernte verflüchtigt sich, da weder Lesen noch Schreiben geübt wird. Die traurigsten Wahrnehmungen macht man, wenn von ehemals guten

Digitized by Google

Schülern Briefe aus der Fremde kommen." Allerdings gebe es rühmliche Ausnahmen. „Damit Erwachsene zu Hause auch schreiben und rechnen, gebe ich den Schülern zu passenden Tagen Hausaufgaben, die sie zu Papier bringen müssen. Die Tinte erhalten sie auf Ersuchen von der Schule. Wie oft erlebe ich nun die Freude, dass die Schüler mit ihrer Arbeit auch die der Erwachsenen mitbringen und freundliche Grüße ausrichten. Sache des Lehrers ist es, dass er einfache, dem Leben entnommene Aufgaben stellt, die zum Denken anregen."

Herr Alexander Hochwimmer, Lehrer in Schärfling, legt in seinem Schreiben einen großen Pflichteifer an den Tag, welchen er auch durch Einrichtung eines Fortbildungscursus bethätigte.

Herr Eduard Resch, app. Gymnasial- und Volksschullehrer in Pregarten, hält mit vollem Rechte die Fortbildungscurse für ungenügend, um den Bauer mit der nöthigen Bildung auszustatten, und fordert noch weitere Mittel, um den Bauer zu erziehen. Die Volksfreunde sollen denselben noch auf andere Weise in seiner Wohnung durch Belehrung von Fall zu Fall, und an öffentlichen Orten durch Vorträge zu bilden suchen.

Diese wenigen Meinungsäußerungen, welche wir des Näheren angeführt haben, sollen unseren geschätzten Lesern nur als Belege für die Beurtheilung des angesammelten Materials dienen, und wir werden uns weiter unten auf dieselbe beziehen, wenn wir eine besondere Aufforderung anfügen. Keinesfalls aber darf aus dieser Auswahl geschlossen werden, dass wir den übrigen Zuschriften, die aus Linz und Ried, Schärding und Mondsee und a. O. eingelaufen sind, eine geringere Bedeutung beimessen.

Nachdem Herrn Hoppichler auf diese Weise von den verschiedensten Seiten Zustimmungserklärungen zugegangen waren, kam er mit einigen engeren Gesinnungsfreunden am 2. August 1882 in Redl zusammen, um über ein weiteres Vorgehen Rücksprache zu pflegen. Es wurde beschlossen, den eingeschlagenen Weg zu verfolgen, um Gesinnungsgenossen anzuwerben und mit denselben seinerzeit in einer größeren Versammlung über fernere Schritte zur Erreichung des gesteckten Zieles zu berathen.

Herrn Hoppichler stehen besonders die Herren M. Lindenthaler, Lehrer in Vöcklabruck, und Alb. Fischer, Lehrer in Frankenmarkt, mit lobenswertem Eifer zur Seite.

Auf Antrag des Herrn M. Lindenthaler wurde von der Generalversammlung des „Oberösterr. Lehrervereins" am 9. September 1882 in Linz folgende Resolution gefasst: „Die heutige Lehrerversammlung spricht sich für das Princip der weiteren Fortbildung der der Schule entwachsenen Knaben vom vollendeten 14. bis 18. Lebensjahre aus."

Im December 1882 wurde hierauf an sämmtliche Zweig-Lehrervereine Oberösterreichs ein Circularschreiben abgeschickt, das unterzeichnet war von den Herren: Pollhammer, k. k. Professor, Lindenthaler, Hoppichler, Fischer, Aichberger. Durch dasselbe wurden die Zweig-Lehrervereine aufgefordert, ihr Gutachten über jene Vorschläge zur Hebung der Volksbildung mitzutheilen, die sich aus dem obenerwähnten Materiale von Zuschriften und Kundgebungen aus verschiedenen Berufskreisen ergaben. Dieselben wurden im Circular in folgender Reihenfolge angeführt: „1. Anstrebung eines obligatorischen Fortbildungsunterrichtes für die der Schule entwachsenen Knaben,

Digitized by Google

die sich der Landwirtschaft oder dem Gewerbe widmen. 2. Verbreitung von populären Flugschriften. 3. Öffentliche Vorträge. 4. Herausgabe eines entsprechenden Volkskalenders. 5. Fortgesetzte Gründung von Volksbibliotheken. 6. Gründung von Bauerncasinos. 7. Herausgabe einer Zeitschrift, die in offener, ehrlicher Weise die Interessen der Landbevölkerung besprechen würde. 8. Öftere gelegentliche Belehrung des Landvolkes von Seite hierzu geeigneter Persönlichkeiten.

Dieser Aufforderung konnten bisher noch nicht alle Zweig-Lehrervereine nachkommen, da der größte Theil derselben seine Versammlungen nur in den Sommermonaten abhält. Diejenigen Zweigvereine, welche bereits ihr Votum abgegeben haben, erklären sich alle mit den Vorschlägen einverstanden, und bestätigen namentlich die Nothwendigkeit eines Fortbildungsunterrichtes; einige davon erheben aber gegen die Einführung desselben mancherlei Bedenken. Dieselbe soll der Zukunft überlassen bleiben, sei unzeitgemäß, werde auf Hindernisse stoßen; besonders sei zu befürchten, dass dadurch der achtjährigen Schulpflicht Abbruch gethan werde.

Was die Einwendungen ersterer Art betrifft, so verdienen sie keine nähere Beachtung; aber auch das letztere Bedenken verliert bald jeden positiven Halt, da es nur auf übertriebener Ängstlichkeit beruht. Den Feinden der Schule kann es gewiss nicht beifallen, den Antrag Hoppichler's als Argument für ihre Sache anzuführen, da ja derselbe auf der achtjährigen Schulpflicht aufgebaut ist und Hoppichler fortwährend zugleich mit seinen Vorschlägen die Nothwendigkeit eines achtjährigen Schulbesuches betont; wünschenswerte Erleichterungen, welche dem Zwecke und Lernziele nicht abträglich sind, sollen dabei allerdings nicht ausgeschlossen werden. Warum eine volksfreundliche Regierung, die das Maß der Bildung vermehren will, dem Fortbildungsunterricht zu Liebe die achtjährige Schulpflicht — die ohnedies auf dem Lande niemals bestanden hatte — verkürzen sollte, das ist wahrhaftig nicht einzusehen; und von einer volksfeindlichen Regierung ist in dieser Angelegenheit ohnehin gar nichts Gutes zu erwarten. Die Widersacher wollen freilich die Schulzeit abkürzen und diese ihre Absicht durch den Antrag auf Einführung eines „Fortbildungsunterrichts" beschönigen; durch einen solchen „Fort-Unterricht" („Bildung" braucht nicht dabei zu stehen) könnten wol ausgezeichnete Messner und tüchtige Vorbeter herangezogen werden, aber dem Landvolke wäre damit schlecht gedient — von einer Ergänzung der verkürzten Volksschule gar nicht zu reden. Doch wie jetzt die Sache im Argen liegt, da die Novelle die achtjährige Schulpflicht in der Praxis aufhebt und also das Unheil schon geschehen ist, muss die erwähnte Vorsicht, welche einige Lehrervereine empfehlen, ohnehin leider als gegenstandslos bezeichnet werden; nun ist die Nothwendigkeit eines guten obligatorischen Fortbildungsunterrichtes um so dringender geworden, und wir müssen alle Mittel aufwenden, damit derselbe in zweckmäßigster Weise eingerichtet werde. Eine Partei, die schon viel Unheil ausgebrütet hat, möchte gern ein Kuckucksei ins Nest legen! Aus all diesen Gründen erhellt, dass der Antrag Hoppichlers bezüglich des obligatorischen Fortbildungsunterrichtes keineswegs als unzeitgemäß oder gefährlich betrachtet werden darf, sondern dass es Pflicht aller Volksfreunde ist, die Aufgabe, welche damit gestellt erscheint, einer untadelhaften Lösung zuführen zu helfen.

Digitized by Google

Nachdem wir nun auf einige wolgemeinte Bemerkungen seitens der Lehrerschaft geantwortet haben, mag es uns auch gestattet sein, unsere eigene Meinung über das aufgestellte Programm zum Ausdruck zu bringen. Vorausschicken müssen wir, dass wir jederzeit an folgendem Grundsatze festhalten: Kein Mittel, welches von ehrlichen Volksfreunden zur Hebung der Volksbildung vorgeschlagen wird, soll ganz und gar unversucht bleiben — das Eine thun, das Andere nicht lassen. Aber wenn wir die in dem vorliegenden Programme aufgezählten Volksbildungsmittel prüfen, so müssen wir bemerken, dass nicht allen eine grundlegende Bedeutung zukommt, weshalb auch nicht alle unserem Zwecke in gleicher Weise entsprechen. Dem gesprochenen Worte gebürt auf jeden Fall der Vorzug, und daher ist auf Fortbildungscurse und öffentliche Vorträge das meiste Gewicht zu legen, denn diese beiden Bildungsmittel besitzen einen grundlegenden Wert, und es dürfen keineswegeg die letzteren neben den ersteren als minderwertig geschätzt werden. Durch die öffentlichen Vorträge wird der erzieherische Einfluss bis in ein höheres Alter ermöglicht; und dies ist eine unbedingte Notwendigkeit. Denn erst in einem reiferen Alter können aus den in der Volks- und Forbildungsschule erworbenen Kenntnissen höhere Consequenzen gezogen, und diese Kenntnisse in wirksame Beziehungen zu einander gebracht werden. Erst in vorgeschrittener Reife wird durch wiederholte erzieherische Einflussnahme aus naturwissenschaftlichen, geschichtlichen, geographischen Kenntnissen ein richtiges Verständnis der Menschenwürde, ein edleres Selbstgefühl ersprießen; erst bei reiferer Entwickelung kann aus denselben die Bedeutung des Menschen im Weltgebäude und des einzelnen Mannes im Staatsgebäude klar gemacht werden, und daraus wird dann eine freiere Bethätigung der guten Willenskraft, ein lebhafteres Aufraffen zum Besseren erfolgen. Auch kann nur in öffentlichen Vorträgen vor reiferen Leuten jene gemüthliche Anregung gegeben werden, welche zur Anerziehung oberwähnter Eigenschaften gleichfalls unumgänglich nöthig ist. Zudem muss auch von den Alten auf die Jungen, welche den Fortbildungscurs frequentiren, im günstigen Sinne eingewirkt werden, wenn dieser Unterricht wirklich gute Früchte bringen soll; wird von den Alten über das Lernen fortwährend geschimpft und gespöttelt und werden die Jungen mit niederträchtigem Eifer stets zum Vergessen des Erlernten angehalten (wie es thatsächlich geschieht), dann kann aus dem besten Fortbildungsunterricht nichts Gutes erblühen. Daher müssen auch die Erwachsenen selbst in Schulung genommen und ihnen allmählich eine bessere Einsicht von dem Werte des Lernens beigebracht werden. Werden die Jungen sowol im Fortbildungscurse, als auch zu Hause richtig und verständig angeleitet, dann wird aus diesem günstigen Zusammenwirken ein günstiger Erfolg resultiren. Auf den bildenden Einfluss der stäten Umgebung muss überhaupt mehr Rücksicht genommen werden; demselben ist es auch zuzuschreiben, dass die Kinder der Städter und Marktler bessere Fortschritte machen nnd mehr lernen als die Bauernkinder, welche die nämliche Schulbildung genießen. — Schließlich kann auch noch die Erwägung, dass regelmäßige öffentliche Vorträge leichter ins Leben gerufen werden können als der obligatorische Fortbildungsunterricht, jenen Argumenten beigefügt werden, welche für die besondere Berücksichtigung der öffentlichen Vorträge neben den Fortbildungskursen sprechen. Also das Eine thun, das Andere nicht lassen. Was die nach Punkt 2 des Progammes in Aussicht

Digitized by Google

gestellte Verbreitung von populären Flugschriften anbelangt, so wird durch dieselbe bei unserem Landvolke wenig Erfolg erzielt werden können. Der Bauer liest nicht; er will hören, wenn er sich schon zu etwas herbeilässt. Wie viele „Flugschriften" sind schon in den Wind geflogen! Aber den mündlich abgehaltenen Vortrag im Drucke vertheilen lassen, damit die Leute das Gehörte auch lesen, besser merken und überdenken können — das wäre eine sehr vernünftige Maßregel. Dadurch würde auch das „Selbstlesen" angeregt. Der im Punkte 4 gestellten Forderung nach einem entsprechenden Volkskalender suchten wir bereits heuer durch Herausgabe eines „Großen Bauernkalenders mit Bildern" für das Jahr 1884 gerecht zu werden. Da ein derartiges Unternehmen nicht als Geschäftssache betrachtet werden darf, entfiel jede Honorirung, und dem Verleger (Karl Fromme, Wien II., Glockengasse) war es so ermöglicht, den Kalender zu dem billigen Preise von 36 kr. nebst Gewährung eines bedeutenden Rabattes an Wiederverkäufer herzustellen. Die im 5. Punkt erwähnten Volksbibliotheken sind ein unschätzbares Bildungsmittel und die Aufstellung von guten Volksbibliotheken ist selbstverständlich in jeder Weise zu fördern. Aber leider werden sie (wie wir schon in unserem Aufsatze „Volksbildungsmittel" IV. Jahrgang, 6. Heft bemerkten) zumeist nur von jenem geringen Bruchtheil der Landbevölkerung benutzt, der bereits so weit vorgeschritten ist, um aus eigenem Antriebe nach Weiterbildung zu streben. Der Verfasser hat mit vieler Mühe und großer Sorgfalt ein Bücherverzeichnis für Volksbibliotheken (dasselbe ist unentgeltlich zu beziehen durch die Buchhandlung Wilhelm Frick, Wien, Graben) zusammengestellt, nach welchem bisher zehn Bibliotheken eingerichtet wurden. Trotzdem nun bei dieser Zusammenstellung dem bäuerlichen Bedürfnisse gewissenhafte Rechnung getragen worden ist, stehen die Entlehner aus der Bauernschaft doch noch immer gegen jene aus dem Stande der Gewerbetreibenden etc. bedeutend zurück. Dieselbe Beobachtung kann man bei allen Volksbibliotheken machen. Im 6. Punkte wird die Gründung von Bauerncasinos gefordert. Die bestehenden und noch zu gründenden Bauerncasinos können natürlich vortrefflich benützt werden, um mit der Bauernschaft in Verkehr zu treten. Allein die Bauerncasinos haben nicht so sehr die Erziehung, als vielmehr die Interessenvertretung des Bauernstandes zum Zwecke, und recht gedeihlich entwickeln werden sich dieselben erst nach vorhergegangener Bildungsarbeit, wenn dadurch der Gemeinsinn geweckt worden ist und sich auch die Masse des Bauernstandes — nicht nur die sogenannten „Herrenbauern", wie es jetzt zumeist der Fall ist — zur regen, thätigen Theilnahme bewegen lassen wird. Daher möchten wir die Gründung von Bauerncasinos weniger als Ausgangspunkte, sondern vielmehr als Folge einer erzieherischen Thätigkeit betrachtet wissen. Bezüglich der im 7. Punkte angeregten Herausgabe einer Zeitschrift, die in offener, ehrlicher Weise die Interessen der Landbevölkerung besprechen würde, muss wol vorerst die Frage gestellt werden, ob es sich um eine Zeitschrift handelt, die der Intelligenz gegenüber die Interessen der Landbevölkerung vertritt, oder um eine Zeitung, die für das Landvolk selbst bestimmt ist. Die Anlage und Erhaltung einer Zeitschrift ersterer Art würde aus materiellen Gründen, solange nicht ein reicher Fonds zur Verfügung steht, schwer zu bewerkstelligen sein: auch liegt eine derartige Zeitung nicht eigentlich in der Richtung einer volksbildenden Thätigkeit. Anders verhielte es sich allerdings mit einer Zeitung für die

Digitized by Google

Landbevölkerung, welche die Interessen derselben von einem richtigen Gesichtspunkte aus in verständlicher, volksthümlicher Form besprechen und den Leser belehren würde. Gerade in Oberösterreich gibt es vortreffliche sogenannte Bauernzeitungen, wie den „Bauernvereins-Boten" und das „Linzer Sonntagsblatt", aber eine kleine Zeitung beregter Art existirt nicht, und die Herausgabe einer solchen wäre sehr zu wünschen. Wir haben über diesen Gegenstand in unserem kurzen Aufsatze „Clericale Volksschriften" (V. Jahrgang, 3. Heft) gehandelt; durch Herausgabe einer solchen Zeitung wäre auch die im Punkte 2 erhobene Forderung von populären Flugschriften in zweckmäßigster Weise erledigt. Die Besprechung der im Punkte 8 gegebenen Anregung bezüglich einer gelegentlichen Belehrung des Landvolkes muss wol mit der Besprechung des 2. Punktes („Öffentliche Vorträge") zusammenfallen; die gelegentliche Belehrung einzelner Landleute in Haus und Hof, oder die Veranstaltung kleiner, privater Zirkel zur Belehrung und Unterstützung ist nur eine speciellere Form der Lösung jener im Punkte 2 gestellten Aufgabe. —

Nunmehr hätten wir nach bestem Ermessen unser Urtheil über die in dem mehrerwähnten Arbeitsprogramme gegebenen Anregungen gefällt und kommen wieder auf die Besprechung der von Herrn Hoppichler unternommenen weiteren Schritte zurück.

Herr Hoppichler richtete im Vorjahre eine Petition an den oberösterr. Landtag, in welcher er um Einführung des obligatorischen Fortbildungsunterrichts ersucht. In der 12. Sitzung am 13. October 1882 kam sie zur Verhandlung, und wir lassen den Bericht hierüber nach dem „Linzer Sonntagsblatt" folgen.

„Nächster Gegenstand der Tagesordnung: Bericht des Schulausschusses über die Petition des Hermann Hoppichler, Landmann in Redl, betreffend die Einführung eines obligatorischen Fortbildungsunterrichtes für die männliche Jugend der Landbevölkerung an Sonn- und Feiertagen.

„Berichterstatter Abg. Klinkosch hebt betreffs der Petition des Hermann Hoppichler in eingehender und ausführlicher Weise die dringende Nothwendigkeit größerer Bildung der Landbevölkerung hervor, um diese sowol für ihren Beruf als Landbautreibende, als für die Erfüllung ihrer staatsbürgerlichen Pflichten und für die Ausübung ihrer politischen Rechte befähigter zu machen und sie der Bevormundung zu entreißen, welche von anderen — und zwar nicht zu ihrem Nutzen — über sie ausgeübt wird. Obwol diese Petition nur von einem einzelnen ausgeht, so dürfe sie doch als der Ausdruck der Wünsche vieler betrachtet werden, und es muss das in derselben zu Tage tretende Streben, die Jünglinge zu praktischen, tüchtigen, nach jeder Richtung selbstständigen Staatsbürgern heranzubilden, als ein sehr ehrenwertes, löbliches und patriotisches anerkannt werden. Dieses Streben eines Mannes aus der Landbevölkerung ist um so erfreulicher, als es eine Richtung signalisirt, die in lobenswertem Gegensatze steht zu der uns bekannten unermüdlichen Agitation, welche dahin arbeitet, die achtjährige Schulpflicht herabzumindern. Die Petition ist jedenfalls großer Beachtung wert, kann aber gewiss nicht kurzweg erledigt werden. Der Schulausschuss stellt daher den Antrag: „„Der hohe Landtag wolle beschließen: Diese Petition sei dem Landesausschusse zur eingehenden Prüfung und Berichterstattung in der nächsten Session des hohen Landtages zuzuweisen."" (Angenommen.)"



Digitized by Google

Es steht nun zu erwarten, dass der oberösterreichische Landesausschuss diese wichtige Aufgabe mit ernster Hingabe einer ersprießlichen Lösung zuführen werde.

Ferner richtete Herr Hoppichler Vorstellungen in der Sache der Volksbildung an hohe Landesstellen und Körperschaften. So an den oberösterreichischen Landeshauptmann; an den Herrn Statthalter; an die Handels- und Gewerbekammer für das Erzherzogthum ab der Enns; an die k. k. o. d. e. Landwirtschaftsgesellschaft; an den oberösterreichischen Bauernverein; an den oberösterreichischen Lehrerverein; an den liberalpolitischen Verein für Oberösterreich. Die Kopie jener Vorstellung, welche an den Herrn Statthalter geleitet wurde, und welche mit den übrigen im Inhalte übereinstimmt, liegt uns vor, und wir wollen einige markante Stellen aus derselben mittheilen, weil auf solche Äußerungen des gesunden Volksverstandes immer und immer wieder hingewiesen werden muss, namentlich jetzt, da man mit aller Tücke nur das Gegentheil hervorzukehren bestrebt ist. Herr Hoppichler beginnt seine Schrift mit dem Hinweise darauf, dass das Landvolk von Oberösterreich nicht als unzugänglich in Betreff der Bildung betrachtet werden dürfe; das Land Oberösterreich sei nicht das schlechteste im Staate und müsse auch genug an Steuern leisten. Der größte Theil der Landleute beschließt sein Leben in der Sorge um Aufbringung der Leibesbedürfnisse und kann nichts aus Eigenem zur Vermehrung der Bildung thun. Die Volksschule werde dem Landvolke „von gewisser Seite in einem argen, schlimmen Lichte gezeigt", und leider nur „der einsichtige, aus Erfahrung klug gewordene, aber leider nicht ausschlaggebende Theil der Landleute weiß, wo der Hund begraben liegt; er versteht den Wert der Volksschule in seinem eigenen Interesse zu würdigen..... Mit 14 Jahren verlassen unsere Buben die Volksschule, die aus Kindern nicht Männer machen kann, welche ins praktische nnd staatsbürgerliche Leben genügendes Wissen mitbringen. Vom 14. bis zum 20. Lebensjahre besteht eine Lücke." Mit den freiwilligen Fortbildungscursen kann kein Auslangen gefunden werden; trotzdem hat sich leider bis jetzt noch niemand mit der Frage, wie ein obligatorischer Fortbildungsunterricht einzuführen wäre, ernstlich beschäftigt. „Früher wollte man überhaupt nichts für Volksrechte thun", und als dann später plötzlich Freiheiten gewährt wurden, konnten sie vom unwissenden Volke nicht richtig und verständig ausgenützt werden. „Wir kamen auf eine gute Weide, aber das Wasser der Bildung des Geistes fehlte."..... „Im Landvolk findet man nebst der guten geistigen Anlage häufig Misstrauen, Aberglauben und Scheinheiligkeit; — wahrhafte Religiosität, die in Thaten und Werken, in wahrer Gottes- nicht Menschenfurcht besteht, ist recht dünn gebaut. Die Geistlichkeit auf dem Lande besitzt leider sehr häufig nicht die genügende Bildung, um für die wahre Veredelung der Geister zu sorgen und nach den Grundsätzen der Lehre unseres Religionsstifters Herz und Geist zu erheben." In den Drangsalen des Lebens hat sich Muth- und Hilflosigkeit des Landvolkes bemächtigt. „Alles wird als Strafe Gottes dem armseligen Landmann zuletzt vorgestellt, seine Seelenangst noch als Dreingabe wachgerufen, wird er im tiefsten Elende zum Vaterunserbeten und Messenlesenlassen angewiesen"..... „Wenn nun dieses Alles der Mensch unter den Menschen, der redliche Staatsbürger inmitten seiner Landsleute auf dem Lande miterleben muss — ist es ein Wunder dann, dass er Abhilfe in der traurigen Lage des

Digitized by Google

Volksbildungswesens wünscht und sucht?“ Da nun die Werktagsschule für die Knaben nicht genügt, um sie mit der genügenden Verstandes- und Gemüthsbildung auszustatten, „wäre ein obligatorischer, gesetzlich gut geregelter Fortbildungsunterricht an Sonn- und Feiertagen für die der Schule entwachsenen Buben einzuführen“ und „mündliche, Geist, Herz und Gemüth veredelnde Vorträge für die erwachsenen Landleute“ zu veranstalten. Hoppichler bittet schließlich die Propagirung der auf die Hebung der Volksbildung abzielenden Bestrebungen wolwollend zu unterstützen.

Von der hohen Statthalterei kam bislang keine Erwiderung.

Herr Landeshauptmann Dr. M. Eigner verwies auf die Nothwendigkeit, dass dem Landvolke die Einsicht von dem Werte der Bildung werde, damit es durch Pflege des Volksschulunterrichtes jene Grundlagen schaffen helfe, „aus welchen sich auch die Weiterbildung nach Fähigkeit und Talent mit geringer Nachhilfe zu entwickeln vermag.“

Die Handels- und Gewerbekammer zog Hoppichlers Anregungen betreffend die Einführung des obligatorischen gewerblichen Fortbildungsunterrichtes auf dem Lande in der Sitzung vom 23. Februar l. J. in Berathung, und wurde folgender Antrag des Comités einstimmig angenommen: „Die Kammer anerkennt die Wichtigkeit und Dringlichkeit der Einführung eines entsprechenden obligatorischen gewerblichen Fortbildungs-Unterrichtes auf dem Lande, und spreche die Erwartung aus, dass die Herren Abgeordneten der Kammer im oberösterreichischen Landtage hiefür dann ihre Stimme erheben werden, wenn dieser Gegenstand dort zur Behandlung kommen wird.“ — Jedenfalls ein schönes Resultat.

Dagegen sticht das armselige Votum, welches die k. k. o. d. e. Landwirtschafts-Gesellschaft über diesen Gegenstand fällte, in wenig erfreulicher Weise ab. Nummer 25 der „Landwirtschaftlichen Zeitschrift von und für Ober-Österreich“ vom 15. Jänner l. J. enthält den Bericht über die Sitzung des Central-Ausschusses genannter Gesellschaft, in welcher über Hoppichlers Anträge Rath gehalten wurde. Es heißt dort: „3. Erstattung eines Gutachtens an den h. Landesausschuss wegen Einführung eines obligatorischen Fortbildungsunterrichtes. Der Berichterstatter, Central-Ausschuss Mainzer, hält die von dem Antragsteller, Herrn Hoppichler, angeführte Beschwerde, es sei dem Bedürfnisse der Volksbildung auf dem Lande gegenüber den Städten nicht genügend Rechnung getragen, für nicht gerechtfertigt; es sei freilich eine Unmöglichkeit, selbst mit einer achtjährigen Schulpflicht die gewünschte geistige Entwickelung eines Kindes zu erreichen, aber über die bestehenden Volksschulgesetze hinaus könne der Staat keinen Lernzwang mehr ausüben. Nach der Volksschule ist es Aufgabe der Eltern, für die weitere geistige Ausbildung ihrer Kinder zu sorgen, und hiezu fehlt es nicht an Gelegenheit. Er weist auf die bestehenden landwirtschaftlichen Fortbildungscurse und auf die Landes-Ackerbauschule hin, deren Besuch auch solchen Bauernsöhnen, die nicht als Stiftzöglinge eintreten können, nicht unerschwinglich ist. Er beantragt: Der Central-Ausschuss wolle die Petition des Herrn H. Hoppichler um Einführung eines obligatorischen Fortbildungs-Unterrichtes für die männliche Jugend in den Landgemeinden nicht befürworten.

„Bei der hierauf folgenden Debatte, die sich im Sinne des gestellten Antrages des Referenten bewegt, bemerkt Central-Ausschuss Foltz, dass sich der



Digitized by Google

freiwillige landwirtschaftliche Fortbildungs-Unterricht ohnehin günstig entwickele. So wurden im letzten Schuljahre an 80 Schulen derartige Curse gehalten, an welchen gegen 1000 der Schule entwachsene Leute im Alter von 15 bis über 30 Jahren in landwirtschaftlichen Lehrgegenständen unterwiesen wurden. Das war ohne Zwang zu erreichen, mit Zwang wäre man kaum so weit gekommen. Wo sollte man auch die große Zahl von Lehrern hernehmen, die befähigt wären, landwirtschaftlichen Unterricht zu ertheilen, und wie die Geldmittel aufbringen, um die Kosten solchen Unterrichts zu bestreiten? — Bei der schließlich folgenden Abstimmung wurde der Antrag Mainzer einstimmig angenommen."

Einstimmig! Die Herren haben sich also offenbar recht gut verstanden. Jedenfalls ist die Sache zu einseitig landwirtschaftlich anfgefasst und beweist die Argumentation eine mangelhafte Kenntnis der thatsächlichen Verhältnisse. Herr Mainzer kann seine Behauptung, dass der Volksbildung auf dem Lande gegenüber den Städten genügend Rechnung getragen sei, unmöglich selber glauben, wenn anders er die Verhältnisse auf dem Lande nicht blos vom Hörensagen kennt; er widerspricht sich übrigens selber, indem er zugibt, dass mit einer achtjährigen Schulpflicht nicht der erforderliche Effect erzielt wird. Und wie kann der, welchem es Ernst mit der Volksbildung ist, die „weitere geistige Ausbildung" der Kinder den Eltern überlassen, die selbst noch einer Erziehung bedürfen? Der Satz aber, dass über die Volksschule hinaus ein staatlicher Lernzwang unmöglich ausgeübt werden könne, wird schwer zu halten sein, wenn man dem Staate das Recht zugesteht, Ansprüche an die geistigen Fähigkeiten des Volkes zu stellen, welche dasselbe in der Volksschule nicht genügend ausbilden kann! Eine Parallele zwischen dem Fortbildungsschulwesen in Österreich nnd dem in fremden Ländern, beispielsweise jenem in Deutschland, lässt sich schwer ziehen; und warum sollten wir hierin nicht dem Nachbarstaate nachstreben? Aber in Oberösterreich die 80 landwirtschaftlichen Fortbildungscurse mit 1000 Schülern von 15 bis 30 Jahren (!) in Vergleich zu stellen mit den ca. 300 Landgemeindeschulen, aus denen alljährlich mehr als 5000 Knaben ohne jede Weiterbildung entlassen werden, — das geht schon ganz und gar nicht an. — So wäre noch manches dem Votum der kaiserlich-königlichen ob der Ennsischen Landwirtschafts-Gesellschaft entgegen zu halten, aber leider legen uns Raumrücksichten eine Beschränkung auf.

Der liberal-politische Verein für Oberösterreich benützte die Zuschrift des Herrn Hoppichler als Aufsatz in dem von diesem Verein herausgegebenen Volkskalender.

Der oberösterreichische Lehrerverein machte die von Herrn Hoppichler angeregte Frage zum Gegenstande eingehender Berathungen in seinem Ausschusse, über deren Resultat die Zeitschrift dieses Vereins seinerzeit berichten wird.

Der Ausschuss des oberösterreichischen Bauernvereins ließ seine Antwort durch das Mitglied Herrn M. Jungreitmayr ertheilen. Da dieselbe eine besondere Beachtung verdient, wollen wir einige Stellen daraus anführen. Der bedauerliche Umstand, dass sich die Bauern bis heute noch nicht ganz von ihren alten Führern emancipirt hätten, findet, wie das benannte Ausschussmitglied in dem Schreiben an Hoppichler meint, seine Ursache darin, dass die Kürze der Zeit noch nicht zu einer gründlichen Emancipation hingereicht

Digitized by Google

habe. „Eine Emancipation, eine Lostrennung von allen diesen Vormündern im politischen Leben vermag nur nach und nach, und nach Anwendung der Mittel, welche da Schule und Erfahrung heißen, einzutreten.“ Das Volk ist misstrauisch geworden, „und pflegt in seiner gutmüthigen Blindheit dieses Misstrauen auch dann an den Tag zu legen, wenn ihm Gutes entgegengebracht werden will. Lieber Freund, wird einmal die Zeit herangerückt sein, dass das Landvolk eine gesicherte und gute Erziehungsanstalt, eine Schule hat, und dass ihm in derselben die Weltgeschichte in unentstellter Weise, in nackter Wahrheit, vorgetragen werden wird, dann wird auch der Augenblick gekommen sein, dass das Volk klar sehen wird, dass es auch auf der politischen Wandelbahn keine Fehltritte mehr machen und zielbewusst einher schreiten wird. Damit dieser Augenblick möglichst bald eintrete, müssen wir mit allem Eifer und mit aller Kraft zusammenstehen und zusammenwirken, wir, die wir doch halbwegs glauben, dass wir mündig sind, und die Vorzüge und Fehler des Volkes so ziemlich im Grunde erkennen. Mögen wir unablässig mit vereinter Kraft wirken, hiebei nichts überstürzen, sondern mit Besonnenheit und Mäßigung vorgehen, und wir werden und müssen dann zum gewünschten Ziele gelangen, zumal unsere Sache eine gerechte ist.“ Die Antwort auf alle Fragen: woher kommt das — und was ist die Schuld daran? muss folgendermaßen lauten: „Das alles kommt von der alten Erziehungsmethode, von der alten Schule, in der man nicht der Jugend die reine und lautere Wahrheit vortrug, wo man im Vortrage Licht mit Finsternis vermengt hat, wo man neben der reinen Gotteslehre die Satzungen der egoistischen Priesterschaft hinstellte, wo man statt der wirklichen Weltgeschichte eine verfälschte und entstellte unterbreitete. Alles dieses falsche Erziehen, alles dieses in der Unwissenheit Lassen, trägt die Schuld, dass das Volk auf jener bedauernswerten Stufe in seinem Großtheile steht, wie wir es heute noch sehen können ..... Darum, mein theurer Freund, trachten wir dahin, dass wir mit aller Kraft aufklärend auf unsere Nachkommenschaft wirken und hiebei den wahren Grund des Urchristenthums nicht aus dem Auge lassen.“ Auch werde Hoppichlers Antrag, schreibt Herr Jungreitmayr zum Schlusse, gewiss noch zur Geltung kommen, „wenn die Zeit der Möglichkeit der Durchführung eingetreten sein wird“. Es könnten nur Differenzen „über die jeweilige Durchführung des Antrages obwalten und obgewaltet haben“.

Diese Äußerung eines Ausschussmitgliedes des Bauernvereines lässt erwarten, dass endlich auch in den ländlichen Kreisen eine bessere Einsicht von dem Werte und der Bedeutung des Schulwesens sich Bahn bricht. Herr Hofrath Lienbacher meinte in der Schulgesetz-Debatte, man solle sich doch nur die Bauernvereine ansehen, das seien gar keine liberalen Vereine. Nun, die Bauernvereine werden wol mit vollem Rechte dem wirtschaftlichen „Manchester“-Liberalismus keine Unterstützung leihen, sie werden sich aber auch dagegen verwahren, dass „Bruderschaftler“ in die Landschulen als Lehrer hineingesteckt werden! — — —

Die von Herrn Hoppichler und seinen Gesinnungsgenossen in Oberösterreich unermüdlich betriebene schriftliche und mündliche Agitation hat auch schon in der That wirkliche, greifbare Früchte getragen. Von Herrn Schulleiter Alfons Berger und dem Herrn Lehrer J. Nep. Büchsner wurden nämlich im heuerigen Winter im Schulbezirke Frankenburg mehrere

Digitized by Google

| Datum. | Ort und Stunde. | Zahl der Zuhörer. | Vortragsstoff und Vortragsbehelf, Vortragender. | Datum. | Ort und Stunde. | Zahl der Zuhörer. | Vortragsstoff und Vortragsbehelf, Vortragender. |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1882<br>10. Decbr.<br>Sonntag. | Gasthaus<br>in<br>Redleiten.<br>2½—5 Uhr abends. | **60**<br>Der Gemeindevorsteher und ein Ortsschulrath. | 1. Erdbeschreibung: 4 Jahreszeiten, Welttheile, Weltmeere, Magnetismus.<br>2. Erklärung des Postsparcassawesens.<br>Behelf: Globus, Tellurium.<br>Vortragender: Schulleiter Berger. | 1883<br>25. Jänner<br>Donnerstag<br>(Bauernfeiertag). | Bauernhaus<br>zu<br>Krameck.<br>2 Uhr nachmittags. | **30** | Erdbeschreibung: Bewegung d. Mondes, Mondesviertel, Sonnen- und Mondesfinsternisse.<br>Behelf: Globus, Tellurium.<br>Vortragender: Schulleiter Berger. |
| 1882<br>19. Decbr.<br>Dienstag in der Christwoche. | Gasthaus<br>zu<br>Mitterriegel.<br>Um 2 Uhr nachmittags. | **40** | 1. Erdbeschreibung.<br>2. Völkerkunde: Geistige u. materielle Cultur, Confessionen.<br>3. Staatswesen: Verfassung. Bedeutung d. 21. Decembers für den Österreicher.<br>Vortragender: Lehrer J. N. Büchsner. | 1883.<br>6. Februar<br>(Fasching-Dienstag). | Gasthaus<br>in<br>Arbing.<br>Von 2—5 Uhr abends. | **100**<br>1 Mitglied des Gemeindevorst.,<br>1 Mitglied des Ortsschulrathes. | 1. Erdbeschreibung.<br>2. Erkl. d. menschl. Auges u. Augenkrankh.<br>Behelf: Glob., künstl. Auge.<br>Vortr.: Schulleit. Berger.<br>3. Der Nutz. d. Postsparc. u. das Einlegen in selbe.<br>Vortr.: Kaufm. Hellwig. |
| 1883<br>22. Jänner<br>Montag. | Gasthaus<br>in<br>Frein.<br>Um 6 Uhr abends. | **60**<br>Der Gemeindevorsteher und ein Gemeinderath. | 1. Österr. Gesch.: Entstehung d. Verfassung, Wahlordn., Wahlrecht.<br>2. Postsparcassawes.: Behr. üb. d. Nutzen des Sparsinnes.<br>3. Volksbibliotheken: Nutz. u. Zweck derselb. Aufford. z. Bücherlesen.<br>Vortragender: Lehrer J. N. Büchsner. | 1883<br>24. Februar<br>Samstag<br>(Bauernfeiertag). | Gasthaus<br>in<br>Dorf.<br>Um 3 Uhr nachmittags. | **70**<br>1 Gemeindevertreter. | 1. Erdbeschr.: Erklär. d. Tellur. u. d. Magnetism.<br>2. Naturgesch.: Erkl. d. Schafbremse, d. Stechbr., Fleischfliege etc. Nützlichkeit der Singvögel.<br>Behelf: Tellurium.<br>Vortr.: Schulleit. Berger.<br>3. Verfass.: Verfassungsk., Wahlrecht, Wahlpflicht.<br>2. Postsparc. u. d. Zweck.<br>Vortr.: Lehrer Büchsner. |

Digitized by Google

öffentliche Vorträge versuchsweise veranstaltet, über welche wir anf S. 700 eine kleine tabellarische Übersicht geben.

Bezüglich des Erfolges dieser Veranstaltungen berichtet Herr Schulleiter Berger, dass das Interesse der Zuhörer ein ungemein reges war, dass dadurch der Schule viele Freunde geworben wurden, nnd sich seither der Schulbesuch recht eifrig gestaltete. Herr Lehrer Büchsner meint, dass solche Veranstaltungen für jene Gegend die zweckmäßigste Art der Volksbelehrung seien. Da wir an den Vorträgen nicht theilgenommen haben, können wir kein Urtheil darüber abgeben, ob in denselben der richtige volksthümliche Ton getroffen worden ist. Es wäre wol zu wünschen, dass anch dem unterhaltenden Elemente einige Beachtung geschenkt werde; durch dasselbe soll ja das Volk erhoben werden über die Alltäglichkeit mit ihren materiellen Sorgen, die es immer und immer wieder in das geistige Elend zurückbannen. Jedenfalls ist aber dieser versuchsweise Anfang in der von uns bezeichneten Richtung aufs freudigste zu begrüßen, und dem so gegebenen guten Beispiele die eifrigste Nachahmung von Seite der Lehrerschaft zu wünschen. — — —

Zu besonderem Vergnügen gereicht es dem Verfasser, auch aus **Niederösterreich** und zwar gerade aus jener Gegend, in welcher er zu Hause ist, darüber berichten zn können, wie sich einsichtsvolle Männer aus dem Volke an der Lösung der Bildungsfrage zu betheiligen suchen.

Herr Leopold Wimmer, Hammerschmied und Bürgermeister zu Perwart bei Randegg in Niederösterreich, beschäftigt sich gleichfalls schon seit längerer Zeit mit der Frage, wie dem Bildnngsbedürfnisse der Landleute Rechnung zu tragen sei und agitirt namentlich sehr eifrig für die Schaffung eines sonntäglichen Fortbildungsunterrichtes. Seine diesbezüglichen Ideen legte er in einer Broschüre nieder, die im November 1882 im Selbstverlage erschienen ist. Dieselbe enthält Zutreffendes, das in kurzangebundener, volksmäßiger Weise zum Ausdrucke gebracht ist, und jeder der geschätzten Leser, der sich einen näheren Einblick in dieselbe zn verschaffen wünscht, möge sich unter der angegebenen Adresse direct an den Verfasser oder auch an uns wenden. An dieser Stelle können wir nns nicht anders, als nur ganz kurz über den Inhalt des Schriftchens aussprechen. Herr Leopold Wimmer wünscht die Errichtung von Fortbildungsschulen und von Schulen für die Kinder von Bettlern, Vagabunden und Landstreichern, also von Armenschulen; daher betitelt er anch seine Broschüre „Zwei Schulen". Herr Wimmer bezieht sich auf den §. 5 des Gewerbegesetzes, wonach jeder Gewerbsinhaber verpflichtet ist, dem Hilfsarbeiter bis zum 18. Lebensjahre den Besuch der vorhandenen Abend- und Fortbildungsschnlen zu ermöglichen. Dieser Paragraph nehme sich am grünen Tische ganz schön aus, meint Wimmer, aber es sei nndenkbar, dass in allen Orten, besonders auf dem Lande solche Schulen benützt werden können, da es nicht möglich sei, dass der Meister seine Lehrbuben nach der Arbeit 2, 3, 4 Kilometer weit in die Schnle sende. Weil aber für die ländliche Bevölkerung trotzdem eine Weiterbildung der Schuljugend wünschenswert sei, indem gerade in jenem Alter, da die Kinder aus der Schule entlassen werden, schlechte Gewohnheiten nnd schlechte Gesellschaft arges Unheil stiften, deshalb wäre es erforderlich, dass in den Landschulen sonntägliche Fortbildungscurse eingerichtet werden. Was den Lehrplan solcher Curse anbelangt, gibt Wimmer nur einige leitende Gesichtspunkte an:

Digitized by Google

„I. Übung des Lesens.
II. Aufgaben für freie Zeit im Schreiben und Rechnen, womöglich den einzelnen Gewerben angepasst.
III. Das richtige Einschreiben in die drei nothwendigen Geschäftsbücher, als Cassabüchel, Tagebuch und Contobuch.
IV. Das richtige Ausstellen von Rechnungen, Schlussbriefen, Kostenanschlägen, Berichten, Gutachten etc.
V. Zusammenstellung von einfachen Gewerbestatistiken, um danach die Gestehung einer Waare mit dem Verkaufspreise vergleichen zu können.
VI. Je nach dem Schüler-Materiale populäre Vorträge technischer Regeln und deren Anwendung auf die einzelnen Stände.
VII. Vorträge auf sittlicher Grundlage aufgebauter Verhaltungsregeln im bürgerlichen Zusammenleben, Angabe der genauen Grenze, was der Arbeiter, der Gewerbetreibende von der Gesellschaft begehren darf und welche Pflichten er zu erfüllen hat.
VIII. Klare Darlegung über den hohen Wert der Arbeit für den einzelnen Menschen wie für den ganzen Staat; Hinweisung auf die veredelnde Gewalt des zielbewussten Schaffens für jeden in seinem Stand — und so mehr."

Gegen die hier gegebenen praktischen Fingerzeige kann im Ganzen nichts eingewendet werden; aber der in den Punkten VII und VIII gedachte Zweck kann wol nicht dadurch erreicht werden, dass man den Burschen einfach „Verhaltungsregeln" vorträgt, sondern es müssen solche Bildungsfactoren angewendet werden, aus denen sich jene gewünschte Einsicht als natürliche Consequenz ergibt (Natur- und Weltgeschichte, Geographie etc.).

Das, was Wimmer zur Begründung seines Antrages auf Errichtung von Armenschulen anführt, ist so bezeichnend für unsere ländlichen Verhältnisse, dass wir es nicht unterlassen können, Wimmers Ausführungen unserem Leserkreise mitzutheilen.

„Ein noch böserer Nachwuchs, als es verdorbene Lehrbuben sind", sagt Wimmer, „wird durch die vielen herumziehenden bettelnden Familien erzeugt und groß gezogen, unsere Nachwelt wird es uns als eine schreckliche Nachlässigkeit zur Last legen, dass wir so viele junge Menschen, die so unglücklich sind, verkommene Eltern zu haben, schnurgrad dem Zuchthaus entgegengehen lassen.

„Unter der Vorweisung irgend eines Gewerbscheines treiben sich Banden von 10—20 Köpfen (Hadernsammler, Scherenschleifer, Kesselflicker, Geschirrhändler u. s. f. A. d. V.) am Lande herum, zum Schrecken und zur Schande der übrigen Menschen. Ich frage in der Regel diese Leute, wenn sie betteln kommen, um ihr Nationale und Aufweisung; erst vor Wochen stellte ich an einen Hadernsammler, der nebst seinem weiblichen Harem 11 Kinder mit sich trieb, die Frage, ob ihm denn an den Kindern gar nichts gelegen sei? „Behalt's die Fratzen", war die Antwort. Ich war erbost darüber und drohte, ihn anzuzeigen, doch er zog eine Licenz aus der Tasche und sagte: „Ich zahle Steuer, und niemand kann mich anhalten." Das ist traurig, sehr traurig, ich habe den Gewerbestand immer als einen Ehrenstand betrachtet, aber mit solchen Leuten Gemeinschaft zu haben, das ist beschämend. Es ist eine Charakteristik

Digitized by Google

unserer Zeit, dass der stabile Bürger in vielem bevormundet wird, wovon der Hadernsammler frei ist. Wenn der Haushund eines Bauern 100 Meter vom Hause rennt und er wird gesehen, kommt die Strafe, wenn aber herumziehendes Gesindel Hundehandel treibt, und diese Thiere nicht nur die Sicherheit des Wildes, sondern auch die unserer Schulkinder gefährdet, wie sieht es denn da aus mit der Strafe? Wenn ein noch so armer Kleinhäusler sein Kind wegen dringend nothwendiger Arbeiten 1 bis 2 Tage von der Schule zu Hause lässt, so kommt die Strafe, aber wenn Hadernsammler (oder auch besser gesagt: „Gewerbslente") ihre Kinder statt Religion, statt Lesen und Schreiben — Faulenzen, Lügen und Stehlen lernen, wie sieht's denn da aus mit der Strafe? Man schiebt höchstens die ganze Sippschaft auf Landeskosten nach Hause, damit sie von dort aus aufs neue das edle Handwerk wieder betreiben können; oder was auch schon vorgekommen ist, wenn solche Familien dem Gerichte überliefert werden, lassen die Herren das Gesindel wieder laufen. Die Kinder aber werden von Tag zu Tag schlechter, kennen mit 8 bis 10 Jahren genau jede Gegend, wo gut zu betteln ist, und wo sie ungesehen stehlen können. Wo bleibt da der liberale Grundsatz, dass die geistigen Güter möglichst gleichmäßig unter die Menschen vertheilt werden sollen, wenn es gesetzlich gestattet ist, dass solche „Gewerbetreibende" ihre doppelt armen Kinder zur Schlechtigkeit erziehen dürfen? — Fürchterlich, schrecklich wird sich dies rächen, heute schon sehen wir, wie Selbstmorde, Todtschlag und Verbrechen aller Art sich anhäufen, wie dann erst, wenn diese Generation ans Ruder kommt, Zuchthäuser und Gendarmen werden dann zehnmal mehr kosten, als das Erziehenlassen dieser armen Kinder jetzt kosten würde ..... Wir tragen Cultur und Geld nach Bosnien, dabei schauen wir gemüthlich zu, wie Hunderte von Kindern in unserer Mitte verwildern."

Wimmer meint nun, diesen desolaten Verhältnissen könne durch Armenschulen, etwa nach dem Muster des Knabenrettungshauses zu Unter-St. Veit bei Wien, abgeholfen werden; in diesen Armenschulen wären die Kinder des herumziehenden Gesindels zwangsweise unterzubringen. Auch könnten in dieselben die Kinder von anderen armen Leuten, die nicht einmal für das Nothwendigste sorgen können, aufgenommen werden. Die Kosten der Errichtung solcher Schulen wären gering im Verhältnisse zur Summe, die an Bettler und Lumpe hinausgegeben wird, welche sich nicht abweisen lassen und den einsamen Bauer und Kleinhäusler mit Raub und Brand bedrohen. Wimmer berechnet: „Jeder Hausbesitzer ist (auf dem Lande) tagtäglich von zehn Bettlern sekirt, von diesen zehn sind vielleicht zwei ordentliche Handwerksburschen oder wirklich Arme, die übrigen acht sind Professionsfechter, für welche wir hier am flachen Land, um sie nur loszuwerden, beinahe in jedem Haus per Tag 4 kr. (die Gemeinde zu 40 Häusern, macht per Tag 1 fl. 60 kr.; der Bezirk Scheibbs hat 76 Gemeinden, macht per Tag für den Bezirk Scheibbs 106 fl. 40 kr., per Jahr also 38,309 fl.) hergeben müssen." Von der Hälfte oder einem Drittel könnte eine Armenschule errichtet werden.

Herr Wimmer beweist durch seine Darstellung neuerdings die Nothwendigkeit und Dringlichkeit der Errichtung von Anstalten nach dem Muster jener landwirtschaftlichen Asylhäuser, Correctionsanstalten u. s. f., die schon

Digitized by Google

seit langem in der Schweiz, im Elsass, in der Rheinprovinz und andern Ländern bestehen.

Herr Wimmer lässt in seinem Schriftchen auch einige harte Worte über jene Lehrer auf dem Lande fallen, die sich so wenig um die Bildungsbedürfnisse des Volkes kümmern, und nicht leicht zu einer Thätigkeit, die über die Schulstube hinausreicht, bewegen lassen. Wir wollen diese Worte nicht näher auf ihre Richtigkeit prüfen — umsoweniger, als sie ja gewiss ganz gut und aufrichtig gemeint sind; in diesen unseren Zeilen glauben wir jedoch gezeigt zu haben, dass der Lehrerschaft die Interessen des Volkes warm am Herzen liegen, und dass dieselbe bereitwilligst ihre Arbeitskraft leiht, wenn gute Anregungen in der richtigen Weise gegeben werden. Jedenfalls aber wäre es sehr zu bedauern, wenn jemand durch jene wolgemeinten Worte veranlasst werden könnte, über den übrigen Inhalt der Schrift absprechend zu urtheilen.

---

Wir haben nun versucht, unter Anführung von Belegen von jener Bewegung, die sich in Volkskreisen zu Gunsten der Bildung lebhaft bemerkbar macht, ein knappes Bild zu entwerfen. Damit dieselbe die richtige Bedeutung und die nothwendige Kraft erlange, ist es unbedingt erforderlich, dass alle jene, welche mit dieser Bewegung sympathisiren, sich überall corporativ zusammenthun. Wir empfehlen daher folgenden Vorschlag der allgemeinen Berücksichtigung:

Jene Volksfreunde aller Berufsstände, welche mit Rath und That die glückliche Lösung der Erziehungsfrage zu fördern bereit sind, mögen sich in jedem Kronlande in einem eigenen Vereine sammeln, der etwa den Titel führen könnte: „**Verein der Bildungsfreunde** in . . . . .“ Dieser Verein hätte sich statutenmäßig die Aufgabe zu stellen, „die wahren Bildungsbedürfnisse und die geistige Auffassungsweise des Volkes zu erforschen, um auf Grundlage der so gesammelten Erfahrungen eine entsprechende Volksschul- und Fortbildung zu erstreben.“ Der Aufruf zur Bildung eines solchen Vereines könnte sich auf folgende Gedanken aufbauen: „Die liberalen Principien hatten die Form zu schaffen, welche die gedeihliche Entwickelung der staatlichen Gesellschaft ermöglichte; die Aufgabe unserer Zeit ist es, dafür Sorge zu tragen, dass innerhalb dieser Form die geistige und materielle Entwickelung des Volkes in der That einen richtigen Fortgang nehme. Der zu gründende Verein stellt sich nun im Besonderen die Aufgabe, dass dieses Ziel in geistiger Beziehung erreicht werde, und durch Verbreitung von Bildung immer mächtigere Volksschichten zur Theilnahme am staatlichen Leben befähigt werden.“ Die Thätigkeit dieser Vereine könnte sich ganz in jener Richtung entfalten, welche durch die von uns geschilderte Action in Oberösterreich bezeichnet worden ist. Es wären Besprechungen zu veranstalten; Petitionen und Vorstellungen an maßgebende Körperschaften zu richten; Gutachten einzuholen, die nach Art der eingangs erwähnten abgefasst sein könnten; belehrende und unterhaltende Vorträge abzuhalten u. s. f. Damit endlich einmal alle gebildeteren Elemente der Landbevölke-

Digitized by Google

rung angeregt werden, sich mit der Bildungsfrage ernstlich zu beschäftigen und ihnen die Gelegenheit gegeben werde, sich auszusprechen, wäre es natürlich erforderlich, dass sich diese beregten Vereine namentlich auf dem Lande, in den Provinzen bilden. Wir müssen alle zusammenstehen, in Stadt und Dorf, der Bürger neben dem Bauersmann. Die Bildungsfrage berührt unser aller Interesse in gleicher Weise — reichen wir uns daher die Hände zu gemeinnützigem Thun!

---

## Heinrich Schaumberger.

Zu den schönsten Tröstungen in trüber Zeit gehört die unbestreitbare Thatsache, dass der deutsche Volksschullehrerstand eine große Anzahl vortrefflicher Männer zu den Seinen zählen kann, ja dass nicht wenige Mitglieder desselben ihrer ganzen Nation zur Zierde gereichen, und, was heutigen Tages noch besonderer Erwähnung wert ist, dass diesen hervorragenden Zeugen deutschen Lehrersinnes von ihren eigenen Standesgenossen die gebührende Ehre erwiesen wird, all jenen hämischen Anschwärzern zum Trotz, welche den deutschen Volksschullehrer durchaus zum Paria stempeln wollen und ihr Licht dadurch leuchten lassen, dass sie schmähen, was sie nicht begreifen. Mit diesen Gedanken beendeten wir die Lectüre eines Buches, welches von einem deutschen Lehrer handelt und von einem deutschen Lehrer verfasst ist und so dem deutschen Lehrerstande doppelt zur Ehre gereicht. Es führt den Titel:

Heinrich Schaumberger. Sein Leben und seine Werke. Nach authentischen Quellen dargestellt von Hugo Möbius. Mit Schaumbergers Bildnis. Wolfenbüttel, Julius Zwißler, 1883. 424 S. 3 M.

Eine tiefbetrübende Leidensgeschichte und zugleich ein erhebendes Gemälde menschlicher Seelengröße ist dieses Buch. Nur mit der schmerzlichsten Theilnahme und zugleich mit der größten Bewunderung für seinen Helden kann man es lesen. Eine erdrückende Summe von Weh und Pein, von Kummer und Sorge drängte sich in dem kurzen Leben Heinrich Schaumberger's zusammen; und dennoch rang sich in dieser kärglich bemessenen und dornenvollen Laufbahn ein meist auf sich selbst gestellter Geist an die Grenze irdischer Vollendung empor, dank seiner idealen Anlage, seinem rastlosen Bildungsdrange, seiner unüberwindlichen Geduld, seiner reinen und unerschöpflichen Liebe. Einer der besten deutschen Lehrer und deutschen Volksschriftsteller war Heinrich Schaumberger, und seine Berufsgenossen und Geistesverwandten werden es als Ehrensache und zugleich als hohen Gewinn für sich selbst erachten, das Andenken und die Schöpfungen dieses Mannes in lebendiger Wirksamkeit zu erhalten. Das angezeigte Buch wird hierzu weithin nachhaltige Anregung geben. Es ist mit aller nur wünschbaren Gründlichkeit und Treue verfasst und gibt sowol über den äußeren Lebensgang, als über die innere Entwickelung und über den Geist der Dichtungen Schaumbergers erschöpfenden Aufschluss. Das Buch zeugt durchaus von innigstem Verständnis und tiefster Sympathie für das eigenartige Wesen Schaumbergers und gehört unbedingt zu den besten seiner Gattung. Möge ihm die Beachtung des gesammten deutschen Volkes und besonders des deutschen Lehrerstandes zu Theil werden.

---

Digitized by Google

## Christian Liebermann.

Am 5. Juni dieses Jahres starb zu Kassel der pensionirte Volksschullehrer Christian Liebermann, hochverdient um seine Berufsgenossen in der Provinz Hessen und im ganzen deutschen Reich. Geboren 1821 zu Lenderscheid im Kreise Ziegenhain, zum Lehrer gebildet von 1836—1841 in Homberg, wirkte er zuerst in Mönchehof, dann in Eschwege und von 1858—1880 in Kassel, jederzeit ein standhafter Kämpfer für Wahrheit, Recht und Freiheit, ein unerschrockener Gegner der Finsterlinge und Reactionäre. Getreu seiner Abstammung — sein Vater und eine lange Reihe seiner Vorfahren waren Volksschullehrer gewesen — trat Liebermann bei jeder Gelegenheit mit aller Hingebung und Kraft für die Ehre und das Wol seines Standes ein. Von dem Grundgedanken geleitet, dass das Gedeihen der Schule wesentlich von den Eigenschaften und der Stellung des Lehrerstandes abhängt, wirkte er unermüdlich für die geistige, moralische, sociale und wirtschaftliche Hebung desselben; und da er wol wusste, wie wenig von fremder Hilfe zu erwarten sei, so spornte er seine Berufsgenossen durch Wort und That zur Selbsthilfe an. Im Jahre 1856 gründete er die „Hessische Schulzeitung", durch welche er die Lehrerschaft seines Heimatlandes um sich scharte und derselben ein Organ zur Vertheidigung der geistigen Unabhängigkeit und zur Verbesserung der äußeren Verhältnisse bereitete. Bald darauf rief er den „Brandversicherungsverein hessischer Volksschullehrer", dann den „Unterstützungsverein für Lehrerwitwen und -Waisen" ins Leben; ferner verdanken der „Volksschullehrerverein" und der „Sterbekasseverein" ihre Entstehung zum guten Theile seiner anregenden und treibenden Kraft. Alle diese Verbände der Lehrer Hessens wirken noch heute höchst segensreich und haben in anderen deutschen Ländern vielfach als Muster gedient. Immer zum Ganzen strebend hatte Liebermann schon seit 1848 auch an der Einigung der gesammten deutschen Lehrerschaft lebhaften Antheil genommen, und er blieb fortwährend ein warmer Fürsprecher und dann eine hervorragende Stütze des „Allgemeinen deutschen Lehrervereins", wodurch er sich bei seinen Berufsgenossen im ganzen Vaterlande ein ehrenvolles Andenken gesichert hat. Um in noch weiteren Kreisen Gutes zu schaffen, gründete er 1879 „zur Beförderung erziehlichen Zusammenwirkens von Schule und Haus" die „Pestalozzi-blätter." Dass Liebermann auch außerhalb seiner Berufsgenossenschaft Verständnis fand und in hohem Ansehen stand, beweist die Thatsache, dass er zweimal (1874 und 1880) von den Bürgern Kassels in die städtischen Vertretungskörper gewählt wurde. Leider versagte die Regierung diesen Wahlacten die Bestätigung; auch durfte Liebermann seine Schulzeitung nicht als verantwortlicher Redacteur zeichnen, so lange er sein Schulamt bekleidete. Überdies hatte er die bittersten Anfeindungen von Seiten geistlicher und weltlicher Dunkelmänner zu erdulden. Dafür rühmt ihm die „Kasseler Zeitung" nach: „Die Lehrer Hessens haben nie einen treueren Freund gehabt und werden nie einen besseren finden, als ihr Vereinsvater Liebermann war. Die Stadt Kassel verliert in ihm einen edlen Bürger, dem es leider nicht vergönnt war, seine reiche Erfahrung zum Besten derselben in den städtischen Körperschaften zu verwerten." Und zu seiner Ruhestätte gaben ihm nicht nur alle Lehrer der Stadt Kassel, viele Collegen aus der Nähe und Ferne, sondern auch zahlreiche Bürger das Ehrengeleite; nicht allein die verschiedenen Lehrervereine Hessens, sondern auch der deutsche, der preußische, der schleswig-holsteinische Lehrerverein schmückten seinen Sarg mit Kränzen. Die Kasseler Lehrerschaft hat bereits Sorge getragen, dass die durch den Tod Liebermanns in dem Vereinswesen und in der Redaction der von ihm gegründeten Zeitschriften entstandenen Lücken in einer dem Geiste des Verewigten würdigen Weise ausgefüllt werden, und hat überdies beschlossen, ihrem vielverdienten Collegen ein Grabmal zu errichten. Ehre den Männern, welche in den Tagen herzloser Reaction den Muth haben, den Gefühlen reiner Pietät für einen edlen Vorkämpfer Ausdruck zu geben!

---

Verantwortlicher Redacteur: Dr. Friedrich Dittes. — Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.

Digitized by Google

# Die moderne Naturanschauung und der biblische Religionsunterricht.

*Von Rector* ***H. Tiemann****-Berleburg.*

Jedes Jahr, ja fast möchte man versucht sein zu sagen: jeder Tag bringt uns die Nachricht von neuen Fortschritten auf dem Gebiete der Naturwissenschaften. Dinge, welche unsere Väter und Großväter für unmöglich und unausführbar gehalten haben würden, sehen wir vollendet vor unsern Augen; mit Blitzesschnelle fliegt der elektrische Funke von Land zu Land, und selbst die wilden Gewässer des Oceans vermögen demselben kein Hindernis entgegenzustellen; aus meilenweiter Entfernung übermittelt das Telephon das gesprochene Wort, und selbst die herrlichen Opernmelodien kann man, fern von der Bühne, anhören; schon wird das helle Licht, welches das Leuchtgas den Häusern und den Straßen der Städte spendet, übertroffen von dem elektrischen Lichte; in die weitesten Fernen ist das Teleskop der Astronomen vorgedrungen, uns Nachricht gebend von bislang unbekannten Welten und ihre Bahn erforschend. So ist alles in einem raschen, unaufhaltsamen Fortschritt begriffen, und dieser Fortschritt wird sich, kann sich nicht aufhalten lassen; wer sich ihm widersetzt, über den wird sein Rad fortrollen, ihn vernichtend. Es ist unleugbar, wir leben in einer großen Zeit!

Und doch widersetzt man sich dem Fortschreiten der Wissenschaft von einer gewissen Seite, doch ist seit Jahren ein Kampf entbrannt, welcher in unsern Tagen seinen Höhepunkt erreicht zu haben scheint; denn mit einer Rücksichtslosigkeit wird derselbe jetzt geführt, welche früher unerhört war. Auf der einen Seite sehen wir in diesem Kampfe die Anhänger der crassesten Orthodoxie, welche, im starren Buchstabenglauben befangen, jedem Fortschritt und jeder, auch noch so heilsamen Änderung auf religiösem, politischem oder jedem andern Gebiete feindselig gegenüberstehen und die Resultate aller neueren Forschungen, mögen sie noch so klar und wissenschaftlich noch so gut begründet sein, wol gar für Werke des Satans erklären, wenn sie nicht völlig mit den Worten der Bibel übereinstimmen. Auf der



Digitized by Google

andern Seite stehen Leute, welche mit dem Bibelglauben gänzlich zerfallen sind, weil ihr Nachdenken sie zu Resultaten geführt hat, welche, wenigstens scheinbar, mit der Offenbarung in Widerspruch stehen. Kommt ein ernster, gewissenhafter Forscher durch sein Nachdenken zu solchen Resultaten, so würde es Unrecht sein, ihn zu verketzern; es ist unsere Pflicht, seine Überzeugung zu ehren. Etwas anders ist es aber, wenn wir die Menge ansehen, welche glaubt, es gehöre zum guten Ton, alles zu negiren, und welche zu träge ist, selbst zu denken und zu urtheilen, vorausgesetzt, dass sie überhaupt dazu im Stande ist; welche gedankenlos das nachspricht, was von ernsten Gelehrten in jahrelanger Arbeit mühsam erforscht worden ist, leichthin über Sachen urtheilt, welche ihre Fassungskraft weit übersteigen. Mit widerwärtigem Spotte verfolgen solche Halbgebildete alles, was einem großen Theile ihrer Mitmenschen als heilig und unantastbar gilt; sie suchen dem Volke den Glauben an seinen alten Gott zu nehmen, ohne im Stande zu sein, aus der Leere ihres Geistes und Gemüthes einen Ersatz für das, was sie zu nehmen sich bemühen, bieten zu können.

Für uns, die wir in diesem Kampfe weder auf der einen, noch auf der andern Seite stehen, sondern eine abwartende Stellung einnehmen wollen, die wir uns über jeden Fortschritt der Wissenschaft freuen, deshalb aber unserm Volke seinen guten alten Glauben, den wir als ein köstliches Erbtheil unserer Väter ansehen, nicht nehmen lassen wollen, ist es schwierig, hier die goldene Mittelstraße zu finden, auf welcher wir gehen können, ohne irgendwie und irgendwo anzustoßen. Und doch muss eine solche Mittelstraße gefunden werden; gerade für uns, für die Lehrer an höhern und niedern Schulen, ist sie unentbehrlich. Der Lehrer kann sich keiner der streitenden Parteien anschließen. Er kann nicht mit der einen Partei im Religionsunterrichte sagen, dass die Erde erst seit etwa 6000 Jahren bestehe, dass Sonne, Mond und Sterne um der Erde willen und später als diese geschaffen seien und diese der Mittelpunkt des Weltalls sei, und dass alles, was diesem Dogma widerstreite, als falsch, als Irrlehre angesehen werden müsse; er kann so nicht sagen, denn die Wissenschaft beweist das Gegentheil. Ebensowenig kann er aber mit der andern Partei behaupten, dass durch die Naturwissenschaften die Bibel ihren Wert verloren habe. Würde er so sprechen, so würde er die zarteste Blüte des Kinderlebens mit rauher Hand zerstören und einen nie wieder gut zu machenden Fehler begehen.

Das ist wol einem jeden klar und wird weder auf der einen noch auf der andern Seite bestritten werden, dass der Widerstreit der

Digitized by Google

Meinungen, auf welchem Gebiete es auch sei, nicht in die Schule übertragen werden darf. Die Schule ist ein neutrales Gebiet. Dieselbe soll eine Stätte stillen und friedlichen Wirkens sein, und es ist nicht ihre Aufgabe, schwierige Fragen zu erörtern, sondern sie hat sich einfach an das zu halten, was ihr bereits vorgearbeitet ist, und über den Bereich desselben kann sie nicht hinausgehen; von den sog. „Tagesfragen" muss sie sich fern halten. Aber trotzdem oder vielleicht gerade deshalb ist die Stellung des Lehrers eine schwierige. Es wird ihm nicht immer gelingen, die Ergebnisse der wissenschaftlichen Forschungen in Einklang mit den Lehrsätzen der Kirche und den Worten der Bibel zu bringen, und so wird er oft von einer Verlegenheit in die andere gedrängt. Wenn er sich im Religionsunterrichte strenge an den Wortlaut der Bibel halten will, so muss er z. B. auch lehren, dass die Sintflut die ganze Erde bedeckte, und dass das Wasser derselben 15 Ellen hoch über die höchsten Berge hinwegströmte; dass die Sonne sich um die Erde dreht, weil sie auf des Josua Geheiß still stand, und was dergleichen Sachen mehr sind; kommt er dann aber zur Naturlehre oder gar zur mathematischen Geographie, welche er doch auch lehren muss, so kann es nicht anders sein, er muss oft genug das Gegentheil von dem lehren, was er im Religionsunterrichte gelehrt hat, und was sollen dann die Kinder glauben? Muss ein denkender Schüler nicht sofort einsehen, dass hier ein Widerspruch obwaltet? Vielleicht werden einige in einem solchen Falle dem Lehrer ihre Bedenken äußern und ihn dadurch in peinliche Verlegenheit setzen; diejenigen Schüler aber, welche schweigen, aber der Sache weiter nachdenken, und das sind gewiss nicht die schlechtesten, werden schon in der Schule anfangen, an der göttlichen Offenbarung zu zweifeln. Wie soll der Lehrer es nun anfangen, sich vor solchen Verlegenheiten zu bewahren?

Zu allererst ist nothwendig, dass der Lehrer sich selbst Klarheit über diese schwierigen Fragen verschaffe; denn wie wird er andere lehren können, was er selbst nicht weiß? Er wird bei einem aufmerksamen Studium finden, dass einige Widersprüche in der Bibel nur scheinbar sind und sich in Einklang mit der modernen Naturanschauung bringen lassen; andere lehnen sich an die Anschauungsweise ihrer Zeit an und geben uns Kunde von dem damaligen Stande der Naturanschauung, enthalten demnach ein sehr lehrreiches Zeitgemälde; einige Geschichten aber sind ganz und gar in das Gebiet der Dichtung zu verweisen. Das Ergebnis eines solchen Studiums ist die nachfolgende Arbeit.



Digitized by Google

Die Bibel ist im wesentlichen eine Religionsurkunde, und ihre Würde beruht nicht auf ihrem naturwissenschaftlichen Gehalte, sondern auf ihren Lehren von dem Walten und den Geboten Gottes. Mit diesen Grundlehren der Bibel wird die Naturwissenschaft aber auch nicht in Widerspruch gerathen, denn sie liegen außerhalb des Gebietes derselben. Eigentlichen Widersprüchen werden wir nur auf (nach meinem Dafürhalten) mehr nebensächlichen Gebieten begegnen, welche das Gebiet des Christenthums wenig oder gar nicht berühren und welche zu glauben oder nicht zu glauben weder zur Seligkeit beiträgt noch derselben verlustig macht. Einem solchen unleugbaren Widerspruch mit der heutigen, wissenschaftlich begründeten Naturanschauung begegnen wir schon auf dem ersten Blatte und im ersten Capitel der Bibel, in der Schöpfungsgeschichte. Mit derselben werde ich mich vorzugsweise beschäftigen, wenn ich versuche, Glauben und Wissenschaft in Einklang zu bringen, soweit es das Bedürfniss der Schule erheischt.

Ehe der Lehrer in der Oberclasse zur Behandlung der Schöpfungsgeschichte schreitet, d. h. also, ehe er überhaupt den historischen Religionsunterricht mit seinen Schülern beginnt, wird er ihnen etwas über die Entstehung der Bibel, so viel den Kindern davon zu wissen noth ist, mittheilen, mag er dazu nun eine besondere Stunde, Bibelkunde, in seinem Stundenplan verzeichnet haben oder nicht. Ich halte einen solchen propädentischen Unterricht für unerlässlich, denn nur dadurch kann ein richtiges Verständnis der Bibel herbeigeführt werden. Auch über den Zweck der Bibel wird er sich bei dieser Gelegenheit auslassen müssen; dieser ist aber in der Bibel selbst deutlich angegeben; sie ist geschrieben der Menschheit zur Lehre (vergl. 2. Tim. 3, 16. Röm. 15, 4. Psalm 93, 5. u. s. f.). Es wird nun aber ein vernünftiger Lehrer seinen Schülern; ein gewissenhafter Vater seinen Kindern keine Lehren geben, welche sie nicht verstehen können; und wenn Menschen dieses nicht einmal thun, sollte dann Gott es thun? Nun befand sich aber doch zu der Zeit, als die Bibel, und zwar besonders der älteste Theil derselben, der Pentateuch, geschrieben wurde, die gesammte Menschheit noch in dem Stadium der Kindheit, auch das Volk Israel, auf welches es in diesem Falle ankommt. Den kindlichen Anschauungen des Volkes hat sich die Bibel aber hier bei dem Schöpfungsbericht, wie auch später überall, anbequemt, und wir müssen dieses für einen Beweis von der großen Weisheit Gottes halten, welche der Menschheit keine Speise bot, welche sie nicht zu vertragen im Stande war.

Aus der Anschauung waren dem Volke Israel auch damals bereits

Digitized by Google

die einfachsten Vorgänge in der Natur bekannt; sie sahen am Morgen die Sonne aufgehen und bemerkten, dass sie die Trägerin des Lichts, die Spenderin der Wärme, die Ursache der Fruchtbarkeit sei; sie sahen des Nachts den Mond und die Sterne am Himmel einherwandeln und konnten nicht anders, als diese für Lichter halten, welche den Zweck hatten, die Dunkelheit der Nacht zu erleuchten. Im ewigen Kreislauf drehten sich Sonne, Mond und Sterne um die Erde, welche den Menschen daher als der Mittelpunkt des gesammten Weltalls erscheinen musste; „Himmel“ und „Erde“ schienen ihnen Gegensätze zu sein. Selbst die Ägypter, denen Israel damals unterthan war, und welche sich doch schon mit der Sternkunde beschäftigten, theilten diese kindlichen Anschauungen, folglich konnte auch Moses, obgleich er „in aller Weisheit der Ägypter“ unterrichtet war, davon wenig mehr wissen als seine ungebildeten Stammesgenossen. Von der Entstehung der Erde wussten sie gar nichts zu sagen; war dieselbe durch Zufall entstanden oder hatte sie sich aus dem Chaos allmählich herausgebildet? Das waren Fragen, auf welche man keine Antwort zu geben wusste. Es ist daher ein großartiger Fortschritt, wenn Moses dem Volke verkündete: „Am Anfang schuf Gott Himmel und Erde.“ Nicht durch Zufall, nicht aus dem Chaos sind sie entstanden, sondern durch den Willen eines allmächtigen, allweisen, allgütigen Gottes. Freilich stellt auch dieser biblische Schöpfungsbericht gleich am Anfang Himmel und Erde als Gegensätze hin, den Anschauungen der Zeit sich anbequemend. Heute weiß jedes Schulkind, dass Himmel und Erde nicht Gegensätze sind, wie es aus den Worten der Bibel hervorzugehen scheint; es weiß, dass ein „Himmel“, welcher sich als ein grosses blaues Dach über der Erde wölbt, nicht existirt, sondern dass es die Atmosphäre ist, welche die Erde überall umgibt; es weiß auch, dass die Erde nichts weniger ist als der Mittelpunkt des Weltalls, sondern dass sie wie ein Stäubchen im großen Weltenraume schwimmt. Sollte Gott nun wirklich diese kleine, gegen die andern Weltkörper unscheinbare Erde am Anfang allein geschaffen haben? Unser Verstand und die Naturforschung sagen uns, dass dieses nicht der Fall sein konnte, dass z. B. eine Erde ohne eine Sonne ganz undenkbar ist; und doch soll nach der Bibel die Sonne erst am vierten Schöpfungstage erschaffen sein. Wir sehen also, diese sieben ersten Worte der Bibel sind eine Mythe, welche aber in der Weltanschauung damaliger Zeit einen entschiedenen Fortschritt bezeichnet; denn sie enthalten die tiefe Wahrheit gegenüber den damaligen Anschauungen des Heidenthums, dass die gesammte Welt ihren Ursprung

Digitized by Google

von Gott hat. Wenn Moses den noch im halben Naturzustande lebenden Israeliten hätte verkünden wollen: „Im Anfang schuf Gott das Sonnensystem“, so würden sie ihn nicht verstanden haben; jedenfalls war es daher besser, ihnen statt der für sie unverständlichen Wahrheit eine ihnen verständliche Mythe zu geben, welche den Kern der Wahrheit, worauf es in der Religion doch ankommt, enthält. Was wusste überhaupt selbst Moses trotz aller Weisheit der Ägypter von einem Sonnensystem? Auch ihm war die Erde eine Scheibe, vom Horizont begrenzt, um welche sich das Himmelsgewölbe mit Sonne, Mond und Sternen in 24 Stunden wälzte. Wenn wir dieses alles bedenken und hiermit alsdann die sieben ersten Worte der Bibel vergleichen, so werden sie uns nicht mehr als ein offenbarer Widerspruch mit der modernen Naturanschauung erscheinen, sondern sie werden uns mit Bewunderung erfüllen; denn von allen Schöpfungsberichten des Alterthums ist der der mosaischen Urkunde der würdigste und der der Wahrheit am nächsten stehende.

Christliche und jüdische Theologen haben auf Grund des mosaischen Schöpfungsberichtes ausgerechnet, dass die Schöpfung der Erde vor etwa 6000 Jahren stattgefunden habe; die Naturforschung beweist jedoch, dass die Erde bereits viele Millionen Jahre bestanden hat, wenn auch nicht in ihrer gegenwärtigen Gestalt. Nun lässt sich aber aus den Worten der Bibel durchaus nicht schließen, dass die Erde erst vor ca. 6000 Jahren geschaffen worden sei; diese Annahme ist eine rein willkürliche und nicht in der Bibel begründet. Wenn dieselbe berichtet: „Am Anfang schuf Gott Himmel und Erde“, so werden wir völlig im Dunkel darüber gelassen, wann dieser „Anfang“ war; diese Worte stehen also mit der Naturforschung durchaus nicht im Widerspruch, denn wir können den biblischen „Anfang“, ohne der Bibel Gewalt anzuthun, viele Millionen Jahre zurückverlegen. Am Ende ist auch mit den biblischen Worten die Annahme nicht ausgeschlossen, dass außer der Erde auch noch andere Weltkörper geschaffen worden seien; es wird in der Bibel z. B. der Ausdruck „Himmel“ ja öfter für die Sternenwelt gebraucht, z. B. in dem Psalmworte: „Die Himmel erzählen die Ehre Gottes“; hier ist offenbar unter „Himmel“ der Sternenhimmel zu verstehen. Wenn nur der vierte Schöpfungstag nicht nachträglich den Bericht von der Erschaffung von Sonne, Mond und Sternen brächte, so würde also aller Widerspruch leicht zu beseitigen sein; hierin liegt aber noch eine Schwierigkeit, welche uns nachher noch einmal beschäftigen wird.

Nach diesem Bericht von der Schöpfung der Erde wenden wir

Digitized by Google

uns dem sog. „Sechstagewerk“ zu, von welchem uns die Bibel berichtet. Die Erde war jetzt freilich da, aber sie war „wüste und leer“; doch durch das Allmachtswort Gottes nahm sie in 6 Tagen ihre jetzige Gestalt an. Hier sagt nun wiederum die Naturforschung, dass dieses nicht der Fall sein konnte; die Erde habe verschiedene Entwickelungsperioden durchmachen müssen, ehe sie ihre jetzige Gestalt angenommen habe, Entwickelungsperioden, welche Jahrtausende gewährt haben, und die Erdschichten beweisen uns, dass die Naturforschung mit dieser Behauptung recht hat. Nun wäre es aber doch Thorheit, sich gegen das anfzulehnen, was der Augenschein bezeugt, und wir können daher gar nicht anders, als die Schöpfungstage für Perioden von Jahrtausenden zu halten. Es ist leicht, hier zu sagen, die Naturforschung befinde sich auf falscher Bahn, wie Flügge dieses in seinem (übrigens vortrefflichen) Lehrbuche der biblischen Geschichte thut, wenn er vom „Sechstagewerk“ spricht. Er sagt in demselben S. 2 u. 3: „Es ist eine Streitfrage, ob unter den Schöpfungstagen 24stündige Tage, oder Zeiträume von längerer Dauer zu verstehen seien. Manche bestehen auf der letzten Annahme und meinen den Beweis dafür aus der Beschaffenheit der Erdrinde, insbesondere aus der Lagerung und den Bestandtheilen ihrer Schichten führen zu können. Aber wir sind mit unserm Glauben nicht an die auf diesem Gebiete einander vielfach widersprechenden Angaben der Naturforschung, sondern an das Wort vom Glauben gewiesen Röm. 10, 6—8. Das Wort Gottes kann durch die Naturforschung weder an Glaubwürdigkeit gewinnen noch verlieren, und wo die angeblichen Ergebnisse derselben ihm widersprechen, da sind sie falsch und daher abzuweisen; denn Gottes Werke und sein Wort können einander nicht widersprechen. Für den Christen kann es sich in diesem Streite nur darum handeln, was für Tage die Schrift unter den Schöpfungstagen versteht. Zur Beantwortung dieser Frage ist zunächst festzuhalten, dass wir 1. Mos. 1. nicht etwa heilige Dichtung, sondern Geschichte vor uns haben, und dass in einem geschichtlichen Berichte die Ausdrücke nicht bildlich zu fassen sind, sondern so, wie sie lauten. Sodann: vom 4. Tage an geben die Sterne Zeiten, Tage und Jahre, daher müssen die letzten drei Tage nothwendig als 24stündige, durch den infolge der Achsendrehung der Erde geschehenden Auf- und Untergang der Sonne entstandene Tage gefasst werden; damit fällt aber auch alle Berechtigung hin, die ersten drei Tage, deren Anfang und Ende auf gleiche Weise bezeichnet ist, wesentlich anders, nämlich als Perioden von Jahren oder Jahrtausenden zu verstehen, wenngleich die Achsendrehungen

Digitized by Google

der Erde bis zur Bildung unsers Sonnensystems — am vierten Schöpfungstage — etwas langsamer geschehen sein mögen als in 24 Stunden. Nur dadurch unterscheiden sich die ersten drei von den letzten drei Tagen, dass bei ihnen Morgen und Abend nicht durch den Auf- und Untergang der Sonne entstand, denn die Sonne war noch nicht da (!?). Wol aber konnte auch während dieser Tage der Wechsel von Licht und Finsternis durch die Achsendrehung der Erde bewirkt werden, wenn Gott das Licht räumlich von dem Erdkörper geschieden und an einen Ort im Weltraume zusammen gezogen hatte, von wo aus sein Schein auf die Erde fiel."

Diese Auffassung kann uns unmöglich befriedigen; denn einer offenbaren Thatsache sich verschließen und gegen die Ergebnisse der Naturforschung Protest erheben, ist auf die Dauer unmöglich. Jedenfalls ist es besser zu versuchen, ob sich nicht annähernd eine Übereinstimmung mit dem biblischen Bericht von dem „Sechstagewerk" herbeiführen lässt. Die Bibel verbietet uns nicht, große Schöpfungsperioden anzunehmen, selbst wenn bei jedem einzelnen Tagewerke von Abend und Morgen gesprochen wird (vergl. auch Psalm 90, 4). Ist hier nicht auch ein dem Fassungsvermögen des Volkes entsprechendes Anbequemen anzunehmen? Und ist wirklich der Bericht ganz und gar Geschichte und keine Dichtung? Die neueren Forschungen auf dem Gebiete der morgenländischen Sprachen haben klar bewiesen, dass wir vielmehr einen Mythus vor uns haben, welcher mit andern morgenländischen Volkssagen von der Schöpfung, z. B. mit der assyrischen, große Ähnlichkeit hat. Da könnte man freilich einwenden, der assyrische Bericht sei dem jüdischen nachgebildet; jedoch ist dieses nicht möglich, da im Gegentheil der assyrische Bericht, wie die Forschungen ergeben haben, älter ist als der mosaische. Dieser gleiche Charakter mit andern Sagen der Vorzeit spricht für eine mythische Auffassung, und die Mehrzahl der Supernaturalisten unter den neueren Dogmatikern reduciren den Kern der Schöpfungsgeschichte auf den Satz, „dass die zeitlich-räumliche Welt ihren zeitlosen Grund in Gott habe".

Am ersten Tage, so berichtet die Bibel, schuf Gott das Licht. Woher das Licht kam, sagt uns der Bericht nicht; wir wissen aber, dass allein die Sonne die Quelle des irdischen Lichtes ist. Es geht also aus diesem ersten Tagewerke bereits hervor, dass die Sonne da war. Dass vorher tiefe Finsternis die Erde deckte, kann uns nicht wundern; der dichte Dunstkreis, welcher die Erde deckte, wehrte den Sonnenstrahlen, bis zu dem Kerne durchzudringen. Es ist nach meinem Dafürhalten des Schöpfers unwürdig, anzunehmen, dass er das

Digitized by Google

Licht auf irgend einen Punkt „zusammengezogen“ habe, wie Flügge meint; er hätte dann ja am vierten Tage, als er dem biblischen Bericht zufolge die Sonne schuf, eine Verbesserung seines ersten Tagewerkes vorgenommen, dasselbe wäre also nicht unbedingt „gut“ gewesen. War also das Licht da, so musste nothwendig die Sonne, die Quelle des Lichtes, auch da sein. — Licht ist Leben und gibt Leben; nun es vorhanden war, konnte die Erde auch Pflanzen- und Thierleben hervorbringen. Ehe jedoch die Bibel uns davon berichtet, erzählt sie uns, als am zweiten Tage, von der Erschaffung der Feste des Himmels, des „Firmaments“. Hier sehen wir deutlich, dass wir eine Mythe vor uns haben. Die Feste des Himmels, das Firmament, der sichtbare, über uns ausgespannte blaue Himmel, ist nichts weniger als fest oder „firm“; jedes Schulkind weiß, dass er weiter nichts ist als die die Erde umgebende Atmosphäre, also nichts Festes, sondern ein Fluidum, so zart und dehnbar, als wir es uns nur denken können. Der Ausdruck: „Gott schied das Wasser unter der Feste von den Wassern über der Feste“ ist ein sehr dunkler. Man findet diese Worte bisweilen so ausgelegt, als wenn hier von der Wolkenbildung die Rede wäre. Dieser Auffassung schließe ich mich am liebsten an. Durch das Licht wurde allmählich der die Erde umgebende Dunstschleier zerrissen, der blaue Himmel kam zum Vorschein. Flügge's Auffassung, dass Gott „das Wasser über der Feste“ emporgewirbelt und daraus die Sterne gemacht habe, ist doch gar zu willkürlich und — heidnisch, steht auch mit aller Naturforschung in völligem Widerspruch. Mit dem Sichtbarwerden des blauen Himmels wurden auch Sonne, Mond und Sterne sichtbar; wir brauchen also nur das vierte Tagewerk vor das dritte zu stellen, so ist auch dieser Widerspruch beseitigt, welcher obwaltet, wenn das Sonnensystem erst als am vierten Tage entstanden gedacht wird. Sonne, Mond und Sterne waren vorhanden, kamen aber jetzt erst zur Erscheinung, nachdem der blaue Himmel sichtbar geworden war. Auf die Reihenfolge kann es aber um so weniger ankommen, als wir ja weniger Geschichte, sondern vielmehr heilige Dichtung vor uns haben.

Die noch folgenden Tagewerke oder Schöpfungsperioden sind klar und stehen mit keiner Naturforschung in Widerspruch. Es wurde auf der Erde allmählich trocken, indem sich das Land von dem Wasser schied, und das Land brachte Pflanzen hervor, so dass also das grüne Kleid die Erde deckte. Dann begann das Thierleben, zuerst das Leben der niederen Thiere, der Wasserbewohner, dann auch das der höheren Geschöpfe, und der Abschluss des ganzen Schöpfungs-

Digitized by Google

werkes ist die Erschaffung des Menschen. Ob der biblische Bericht von der Erschaffung des Menschen auch als Mythus anzusehen ist, wer kann es sagen? Jedenfalls ist es auffallend, dass auch an diese sich mannigfache Anklänge in der Mythologie anderer und älterer Culturvölker finden. Dies zu untersuchen ist aber nicht der Zweck dieser Zeilen, welche blos dazu dienen sollen, dem Lehrer Fingerzeige zu geben, wie er sich eventuell aus Verlegenheiten herausziehen kann, wenn Naturforschung und Bibelglaube, soweit es das Gebiet der Schule betrifft, in Widerspruch gerathen.

So viel über den Schöpfungsbericht. Alles zusammengefasst müssen wir gestehen, dass in demselben sehr viel Mythe enthalten ist; wir können unmöglich denselben ganz als Geschichte ansehen. Die Widersprüche aber, die in demselben gegenüber der modernen Naturanschauung obwalten, lassen sich theilweise beseitigen, wenn man zwischen den Zeilen zu lesen versteht.

Bei der Erzählung von der Sintflut oder Sündflut begegnen wir abermals derartigen Verlegenheiten. Die Bibel erzählt uns, dass das Wasser derselben die ganze Erde bedeckte und dass es 15 Ellen hoch über die höchsten Berge hinwegströmte. Ein Naturereignis von solcher Furchtbarkeit gehört zu den Unmöglichkeiten; denn wir müssen uns fragen: „Woher kam das Wasser, und wo blieb es?“ Denn wenn die ganze Erde damit bedeckt war, so konnte es doch nicht ablaufen. Als höchster Berg der Erde gilt der Gaurisankar im Himalaya-Gebirge, dessen Höhe man auf ca. 8800 m schätzt; nun stelle man sich die unendliche Wassermenge vor, welche sogar den Gaurisankar noch um 15 Ellen überragte! und diese Wassermenge soll in 40 Tagen und 40 Nächten entstanden sein! Wie ist aus diesem Dilemma ein Ausweg zu finden? Es ist zweifellos, dass wir auch hier eine Mythe vor uns haben. Zu dieser Annahme sind wir um so mehr berechtigt, als auch bei andern Völkern die Sage von einer großen Flut sich findet, z. B. bei den Chinesen, Indern, Assyrern, Griechen, ja sogar bei den Indianern in Südamerika. In neuerer Zeit ist es dem berühmten Assyriologen George Smith gelungen, aus assyrischen Keilschriften des Britischen Museums, welche muthmaßlich älter sind als die Bücher Mosis, einen Bericht über die Sintflut zu entziffern, welcher mit dem jüdischen Mythus viel Ähnlichkeit hat; Xisuthrus, der assyrische Noah, baut ebenfalls auf Gottes Befehl ein Schiff und rüstet es aus; selbst die Aussendung der Taube und das Niederlassen des Schiffes auf einem Berge findet sich in diesem Berichte. Es ist wahrscheinlich, dass Moses diese Mythe kannte und seinen Bericht derselben nachbildete. Möglich ist es ja

Digitized by Google

auch, dass der Sage eine historische Thatsache zu Grunde liegt. Nehmen wir die Tiefebene von Mesopotamien, wie es ja gewöhnlich geschieht, als die Wiege des Menschengeschlechts an, so ist ja die Möglichkeit nicht ausgeschlossen, dass einst diese Ebene durch eine Überschwemmung heimgesucht wurde, in welcher viele Menschen, wenn auch nicht alle, bis auf acht, ihren Tod fanden. Wenn hier also die Rede ist von einer Überschwemmung, welche die ganze Erde deckte, so ist darunter nur die ganze damals bekannte Erde zu verstehen. Der Berg Ararat, oder, genauer genommen, „die Berge von Ararat", wie der hebräische Urtext lautet, waren von den damals bekannten Erhebungen über die Erdoberfläche wol die bedeutendsten, also war es natürlich, dass sie als der Zufluchtsort der geretteten Familie angesehen wurden. — Beiläufig bemerkt, erzählt die chinesische Sintflutsage, dass Niu-Wa, der chinesische Noah, die Schleusen des Himmels mit einem wunderbaren siebenfarbigen Stein geschlossen habe; wir erkennen in diesem siebenfarbigen Stein unschwer den Regenbogen, den Gott zufolge dem biblischen Berichte zum Bundeszeichen machte. Wenn nun aber auch der historische Wert der Sintflutgeschichte gering ist, so ist der ethische Wert derselben um so größer. Sie zeigt uns Gott als den Rächer des Unrechts und als den Beschützer der Frommen, und so hatte die Geschichte besonders für die damaligen Zeiten ihre hohe sittliche Bedeutung. Sie bewahrheitet wiederum den Spruch: „Was geschrieben ist, das ist uns zur Lehre geschrieben."

Wo es sich in der biblischen Geschichte um ein sogenanntes Wunder handelt, d. h. um ein Ereignis, welches dem gewöhnlichen Lauf der Dinge und der Wirksamkeit der natürlichen Ursachen widerspricht, und welches daher auf das außerordentliche Eingreifen der über der Natur stehenden Gottheit zurückgeführt werden muss, hat der Lehrer nicht nöthig zu versuchen, dasselbe mit den Naturgesetzen in Übereinstimmung zu bringen; denn es handelt sich hier nicht um eine bleibende oder einen längern Zeitraum in Anspruch nehmende, folglich den Naturgesetzen dauernd entgegenstehende, sondern um eine vorübergehende That. Es wird dem Lehrer auch nur in den allerwenigsten Fällen gelingen, eine solche Übereinstimmung herbeizuführen; und selbst wenn es ihm bei einzelnen Wundern gelänge, so ist es doch nicht rathsam, schon den Kindern den Wunderglauben zu nehmen; sie verlieren ihn gemeiniglich ohnehin früh genug. Bei einzelnen Wundern, z. B. bei den Plagen Ägyptens, liegt freilich eine natürliche Erklärung so nahe, dass der Lehrer versucht wird, dieselbe den Schülern zu geben; doch halte ich auch dieses für bedenklich, denn rüttelt man an dem einen

Digitized by Google

Wunder, so kann man mit demselben Rechte auch an allen rütteln, und das ist nicht wolgethan. Selbst wenn der Lehrer mit dem Wunderglauben zerfallen sein sollte, soll er sich doch hüten, dieses vor den Kindern zu zeigen; seine erziehliche Thätigkeit würde darunter leiden. Bei der Schöpfungs- und Sintflutgeschichte liegt, wie wir gesehen haben, die Sache wesentlich anders; da muss er im naturkundlichen Unterricht oft das Gegentheil von dem lehren, was die biblische Geschichte lehrt, und er ist hier also genöthigt, wenn er sich nicht selbst widersprechen will, beide Fächer in Einklang zu bringen.

Es unterliegt zwar keinem Zweifel, dass sowol der Pentateuch, als auch das Buch Josua und mehr oder weniger alle übrigen Bücher des alten Testaments mythischen Ursprungs sind. Durch die neuere Bibelforschung ist es festgestellt, dass die Namen der Bücher nicht mit denen ihrer wahren Verfasser übereinstimmen; so ist es nachgewiesen, dass z. B. der Pentateuch in verschiedenen Zeiträumen verfasst worden ist, frühestens jedoch zur Zeit der Könige; das letzte Buch soll aus der Zeit des Königs Hiskias stammen; dasselbe ist mit dem Buche Josua der Fall. Bis dahin war die Geschichte des israelitischen Volkes im Zusammenhange nicht aufgezeichnet worden, sondern durch mündliche Überlieferungen von Geschlecht zu Geschlecht hatte sich dieselbe fortgepflanzt. Dass sich da manche Mythe neben der wirklichen Geschichte in einer Weise einschlich, dass schließlich Mythe und Geschichte nicht mehr zu unterscheiden waren, kann uns daher nicht überraschen. So ist es unzweifelhaft, dass die Geschichte, oder vielmehr die Tradition des Durchzuges durch das Rothe Meer und den Jordan, der Eroberung von Jericho, des wunderbaren Sieges Josuas über die Cananiter, der Thaten Simsons u. s. w. Mythen mit historischem Hintergrunde sind. Über den Sieg Josuas über die Kananiter, wo er der Sonne und dem Monde befiehlt stillzustehen, und welcher schon Anlass zu so unendlich vielen Streitigkeiten gegeben hat, bemerke ich nur, was Flügge in seinem bereits angeführten Buche sagt: „Es wäre Missverstand, zu meinen, die heilige Schrift lehre hier eine Bewegung der Sonne um die Erde. Sie berichtet einfach die Worte Josuas, welche nach dem Augenschein geredet sind, wie wir noch heutigestags von einem Auf- und Untergang der Sonne sprechen.“ Diesen Worten schließe ich mich gern an und weiß denselben nichts hinzuzufügen. Übrigens sind die Untersuchungen darüber, was in den alttestamentlichen Büchern Mythe und was Geschichte ist, sehr interessant und eignen sich besonders zu einem Privatstudium für den strebsamen Lehrer; in die Schule gehören sie aber selbstverständlich nicht.

Digitized by Google

Die Bibel hat, ganz abgesehen davon, dass sie die Grundlage unserer Religion bildet, allein schon ihres Alters wegen Anspruch darauf, mit Ehrfurcht behandelt zu werden. Mir sind von jeher solche Leute, welche dieselbe lächerlich zu machen versuchen oder offenbar verhöhnen, zuwider gewesen. Und selbst wenn sich in derselben Irrthümer und Widersprüche finden, was ja nicht zu leugnen ist, wenn auch manche Stelle uns dunkel, ja selbst anstößig erscheint, so dürfen wir nie vergessen, in welcher Zeit, unter welchem Volke und von was für Personen sie geschrieben wurde. Es waren nicht lauter Gelehrte, welche die Bibel schrieben; wir wissen es ja von den Aposteln, dass sie meist geringe Leute, Handwerker und Fischer waren. Das alte Testament müssen wir ansehen als ein großartiges Zeitgemälde, welches in markigen Zügen Sitten, Anschauungen, Charakter u. s. w. des von Gott zum Träger der Gottesidee ausgewählten Volkes vor Augen führt. In der Schule ist es nun die Aufgabe des Lehrers, den Schülern Ehrfurcht einzupflanzen vor der Bibel, welche in so schöner, kräftiger Sprache zu uns redet; dieses erreicht er, indem er die Kinder recht in das Verständnis derselben einführt. Wenn es nun vorkommt, dass Bibelwort und Naturwissenschaft sich entgegen stehen, so muss er versuchen, in verständlicher Weise eine Übereinstimmung herbeizuführen, was, wie wir gesehen haben, nicht immer schwierig ist; ist dieses aber nicht möglich, so darf er meines Erachtens den Kindern unumwunden sagen, dass die Bibel manche Mythe enthält, dass sie aber dadurch durchaus nicht an ihrem Werte verliert. Es ist besser, das Kind erfährt dieses durch den Mund des Lehrers, als durch den Mund Unberufener, welche vielleicht mit unzarten, schnöden Worten ihm die Augen öffnen und dadurch schwere Verwüstungen in dem Gemüthe desselben anrichten. Dadurch aber, dass der Lehrer ihm mit verständigen Worten die nöthige Aufklärung gibt, wird die Bibel nicht an Ansehen verlieren, sondern viel eher gewinnen.

Vorstehende Erörterung ist die Frucht eines langen, ernsten Nachdenkens über den beregten Gegenstand; hoffentlich hat dieselbe den Beifall meiner Leser gefunden. Mag auch mancher anderer Meinung sein; ich stelle ja auch die Art und Weise, wie ich diese Frage behandele, nicht als die allein richtige hin. Vielleicht wird der eine oder der andere hierdurch angeregt, ebenfalls über den Gegenstand nachzudenken und seine Ansichten uns mitzutheilen. Das wird aber aus meinen Ausführungen ersichtlich sein, dass ich überall das Ansehen und die Würde der biblischen Überlieferung gewahrt wissen will, auch da, wo man gezwungen ist, dieselbe ins Gebiet der Mythe zu verweisen.

Digitized by Google

## Streiflichter.

*Von Rector* ***Fr. Friesicke-****Freienwalde a O.*

„Für unser Volk ein Herz.
Uhland.

Wer nicht geradezu ein Neuling in der pädagogischen Literatur ist und seine Augen den Erscheinungen auf diesem Gebiete nicht geflissentlich verschließt, dem wird sich mit uns gelegentlich wol einmal die Wahrnehmung aufgedrängt haben, dass zu gewissen Perioden in den pädagogischen Zeitschriften ganz besonders die Fragen des Unterrichts und der speciellen Methodik desselben sich dominirend in den Vordergrund gedrängt haben, während zu anderen Zeiten das allgemeine Interesse in besonders lebhafter Weise der Erziehung im engern Sinne sich zuwandte. Wir glauben nicht zu irren, wenn wir annehmen, dass auch die Gegenwart mit besonderer Lebhaftigkeit die Erziehung der heranwachsenden Jugend zur Discussion gestellt habe. Ein Blick in die verschiedensten pädagogischen Journale wird die ausgesprochene Behauptung bestätigen. Desgleichen sind in den letzten Jahren auf den Lehrerversammlungen und Lehrertagen meist Fragen erörtert worden, die sich eingehend mit dem angezogenen Gegenstande beschäftigten.

Sollten diese Erscheinungen blos zufällige sein? oder liegen denselben bestimmte Vorkommnisse in der Entwickelung unseres Volkes zu Grunde? Ich halte dafür, dass diese lebhafte Erörterung der Erziehungsfrage in ursächlichem Zusammenhange stehe mit den jeweiligen Sitten- und Culturzuständen im Völkerleben. Die Vorkommnisse des letzten Jahrzehnts haben auf unsere culturellen und sittlichen Zustände oft grelle Blitze geworfen und uns unser Volk in einer Beleuchtung gezeigt, die wenig dazu angethan war, uns ein angenehmes Bild erkennen zu lassen. Wohin der Blick sich auch wenden mag, überall treten uns schwarze Punkte und hässliche Flecken entgegen.

Digitized by Google

bei deren Umsichgreifen uns um die Zukunft unseres Volkes bange werden könnte.

Wer es gut mit seinem Volke meint und nicht will, dass auch ihm das Schicksal der alten Culturvölker beschieden sei, wird mit uns wünschen müssen, dass je eher je lieber die abschüssige Bahn verlassen und ein Weg eingeschlagen werde, der zu einer wahren Erneuerung und sichern Gesundung zu führen vermag. Die Erkenntnis, dass es in der bisherigen Weise nicht weiter gehen kann und darf, bricht sich in immer weiteren Kreisen Bahn. Was Wunder also, wenn wir in solcher Zeit des sittlichen Niedergangs allerorten die warnende und mahnende Stimme der Besten und Edelsten der Nation vernehmen? Was Wunder, wenn man der Erziehungsfrage wieder eine erhöhte Aufmerksamkeit und Theilnahme zuwendet? Besserung und Sicherung der Zukunft unserer Nation ist nur von einem besser erzogenen Geschlecht zu erwarten. Darum gilt es vor allen Dingen, die heranwachsenden Generationen zu gewinnen, sie auf den rechten Pfad zu bringen. Und darum wird das Heil in erster Linie von der eingreifenden Thätigkeit der Schule und ihrer Lehrer erwartet; von der Schule, der viel geschmähten und — auch vielfach überschätzten. — Während auf der einen Seite dieselbe für alle Missstände und Übel der Gegenwart verantwortlich gemacht wird, erhebt man sie auf der andern Seite über Gebür und erwartet von ihr allein Abhilfe aller Noth und alles Elendes dieser Zeit.

Von beiden Seiten wird sie verkannt. Sie hat weder so schwer gesündigt, als man ihr schuld gibt, noch kann sie so Großes leisten, als man von ihr fordert. Bedenke man doch nur das Eine: Die Schule ist ein Kind ihrer Zeit, die mithin mehr oder weniger an den Krankheitserscheinungen der Zeit selbst leidet und aufs empfindlichste von der Zeitströmung beeinflusst wird. Gleicht sie nicht dem Manne in der Rückertschen Parabel, der von allen Seiten „umstellt, umlagert und umdroht“ ist? Wie soll sie da frei und ungehindert ihren Weg gehen, wie soll sie das ihr gesteckte Ziel unter solchen Verhältnissen erreichen können?

Dass die Schule und ihre Lehrer nicht blind und taub sind gegen das Elend, gegen die mangelhafte Erziehung, gegen die Überhandnahme der Sittenlosigkeit, gegen die äußere Noth, die auf unserm Volke lastet, geht zur Genüge daraus hervor, dass Pädagogen aller Schattirungen sich eifrig bemüht zeigen, in Wort und Schrift Vorschläge zur Besserung und Abhilfe zu machen. Soll aber wirklich Wandel in diesen Wirrnissen geschafft werden, so scheint es vor allem

Digitized by Google

geboten, die vorhandenen Übel klar zu erkennen und dieselben ins rechte Licht zu stellen, darnach aber Mittel und Wege zu suchen, wie ihnen begegnet werden möchte.

I.

Wir leben offenbar in einer sturmbewegten Zeit. Auf allen Gebieten des öffentlichen und sittlichen Lebens zeigen sich unheimliche Erscheinungen. Unsere politischen und socialen Verhältnisse sind unklar und verworren; man hört allerorten nur Klagen über die traurige Lage und die Nothstände unseres Volkes. Und wahrlich, wenn man unbefangenen Blickes die gegenwärtigen Verhältnisse beobachtet, sich nicht geflissentlich den Tageserscheinungen verschließt, sondern theilnimmt an dem Leben seiner Nation, so wird man, ohne gerade als Pessimist verschrieen zu werden, zugestehen müssen, dass in der That viel Elend, viel Jammer und Noth in den verschiedensten Gesellschaftskreisen unseres Volkes herrscht, dass auch die materielle Lage desselben durchaus keine befriedigende genannt werden darf.

Wie groß die Noth, die leibliche Noth der niederen Stände ist, kann nur der ermessen, der Gelegenheit hat, dieselbe aus eigener Anschauung kennen zu lernen, der sich die Mühe nimmt, selbst in die häuslichen Verhältnisse Einblicke zu thun und die Hütten der Armut und des Elendes aufzusuchen. Da wird sich denn bald genug herausstellen, dass die physische Lage vieler unserer Mitmenschen eine tief beklagenswerte ist, die weit unter dem physischen Wolbehagen des Thieres steht. Das sociale Elend hat Zustände geschaffen, die nun und nimmer andauern dürfen, wenn die Menschheit sich nicht selbst aufgeben will. Mit der Geburt schon beginnt auch die Noth, Entbehrung, ja man möchte fast sagen, die Entmenschlichung. Während in den höheren Ständen durch Verweichlichung und Genusssucht die künftigen Geschlechter schon im Keime entnervt und nur durch ärztliche Kunst ein Theil solcher Schwächlinge am Leben erhalten werden, ist es in den unteren Bevölkerungsschichten die Armut und die roheste Unwissenheit der Eltern, die den zarten Neugeborenen zum Verderben wird. Siehe doch einmal jenen Säugling an! Kaum ist er zur Welt geboren, so wird er in Fesseln geschlagen. Die zarten Glieder, auf das naturwidrigste eingeschnürt, können sich nicht frei bewegen. Erst wenige Tage alt, muss er die sorgende, behütende und pflegende Liebe der Mutter entbehren, weil diese im Kampfe ums Dasein das tägliche Brot erringen muss. Stundenlang, ja halbe und ganze Tage bleibt das zarte Leben sich selbst oder allenfalls einem wenige Jahre älteren

Digitized by Google

Geschwister überlassen, das Wartung und Pflege übernehmen, ihm eine mangelhafte, ungenügende Nahrung darreichen muss. Ist es da noch zu verwundern, wenn so viele zarte Leben zu Grunde gehen, wenn Krankheiten und Epidemien Tausende in den ersten Wochen und Monaten ihres Daseins hinwegraffen? Mit furchtbarem Ernste predigen die wöchentlichen Sterbelisten das vorhandene Elend! Und wo sucht man Hilfe, wenn infolge mangelhafter Ernährung und fehlender Reinlichkeit Krankheiten aller Art auftreten? Etwa bei einem erfahrenen, tüchtigen Arzte? O nicht doch! Der Aberglaube dieser Bevölkerungsschichten wendet sich an „kluge Frauen", „weise Mütter" und „Wunderdoctoren", die mit ihren „Besprechungen" und „Wundertränklein" das verglimmende Lebenslicht wieder anfachen sollen. Bei solchen Verhältnissen ist es fast zu verwundern, dass trotz der Misshandlung der zarten Kinder, trotz der Vernachlässigung in der nothwendigsten Pflege, trotz der mangelnden Reinlichkeit und der oft geradezu ungesunden Nahrung, dass trotz alledem noch immer ein so zahlreicher Nachwuchs und ein verhältnismäßig so gesundes Geschlecht aus diesen Volksclassen hervorgeht.

Sind die ersten Lebensjahre überschritten, und kommt die Zeit der allgemeinen Schulpflicht heran, so wird es für die heranwachsende Jugend keineswegs besser. Neben der Schule, die die Kinder täglich vier bis fünf Stunden für sich beansprucht, werden die in der Entwickelung begriffenen Knaben und Mädchen vom Elternhause zum Erwerbe und zur Mitarbeit herangezogen. Bittere Noth und äußerste Armut zwingt häufig dazu; nicht selten aber auch widernatürliche Härte, Roheit und Unverstand. Arbeiten werden den Kindern zugemuthet, die das Maß ihrer Kräfte weit überschreiten. Daher kommt es denn auch, dass so viele Tausende verkümmern und verkrüppeln, einen elenden, siechen Körper ihr Lebenlang mit sich schleppen müssen und einem frühzeitigen Tode preisgegeben sind. Es ist ein großer, weit verbreiteter Irrthum, wenn man meint, unter unserer Arbeiterbevölkerung die festeste Gesundheit zu finden. Das ist nicht und kann nicht sein, weil dafür eben alle Bedingungen fehlen. Ich habe in meinen früheren Jahren sowol als auch in meiner jetzigen Stellung oft Gelegenheit gehabt, mit den verschiedensten Kreisen der Bevölkerung in enge Berührung zu kommen, habe auch vielfach Einblicke gethan in die Zustände und Verhältnisse der Armut. Da ist mir denn die physische Noth nur allzu deutlich gepredigt worden! Was diesen Kreisen noch immer ein gewisses Übergewicht gegen andere Stände in Bezug auf körperliche Rüstigkeit gibt, finden wir darin begründet,



Digitized by Google

dass dieselben durch anstrengende Arbeit, durch viele Bewegung in frischer, gesunder Luft und durch mäßige Kost dem Siechthum vorzubeugen gezwungen sind. Und dies gilt auch nur im allgemeinen von dem Arbeiterstande auf dem Lande. Ganz anders sieht es mit den Fabrik- und Bergwerksarbeitern aus. Bei schmaler Kost sitzen die jugendlichen Arbeiter und Arbeiterinnen in engen, niedrigen, oft verpesteten Arbeitsräumen. Eine frische, gesunde Gesichtsfarbe sucht man vergeblich an diesen jugendlichen Gestalten.

Und was harte Arbeit in ungesunden Räumen und mangelhafte Ernährung nicht vermögen, das thut dann noch eine unverständige Lebensweise. Hat man während der Woche Entbehrungen sich auferlegen müssen, so will man am Lohn- und Sonntage wenigstens dafür sich schadlos halten: Unmäßigkeit im Essen und Trinken sind an der Tagesordnung. In den Branntwein- und Bierstuben, im Tabaksqualm und auf den stauberfüllten Tanzböden werden die freien Stunden zugebracht, das sauer erworbene Geld verprasst, anstatt in der freien Natur und in der frischen Luft Erholung von des Tages Last und Hitze zu suchen. Im eigenen Hausstande ist es auch meist gar übel bestellt. Wie ein Pesthauch strömt uns aus den Wohnstätten der Armut die verdorbene Stubenluft entgegen. Die Nothwendigkeit des täglichen Öffnens der Fenster wird nicht begriffen. Ängstlich ist man beflissen — besonders zur Winterszeit — nur ja nicht frische Luft den Wohn- und Schlafräumen zuzuführen; es könnte ja sonst das Zimmer kalt werden. In der entsetzlichsten Weise wird auf die Gesundheit losgestürmt; sich nach den einfachsten Gesundheitsregeln zu richten, fällt niemandem ein, weil sie niemand kennt. Treten Krankheiten ein, so ist guter Rath theuer; da eilt man dann zu den Wunderdoctoren und bezahlt ihnen ein Nichts oder ein Gift mit theuerem Gelde. So wächst das Elend mehr und mehr; die Noth wird immer ärger, der Körper immer weniger widerstandsfähig, bis er endlich erschöpft dahinsiecht.

Der Grund dieses Elendes ist nicht selten in der dürftigen ökonomischen Lage zu suchen. Die Armut, die in den unteren Schichten unserer Bevölkerung herrscht, erreicht wirklich oft die äußerste Grenze. Wie viele Existenzen gibt es, die nicht blos Mangel am täglichen Brot, sondern auch Mangel an der einfachsten Lagerstätte haben (Obdachlose). In Lumpen gehüllt durchwandeln sie die Straßen und suchen durch Betteln ihr Leben zu fristen. Wir kennen Familien, die soweit heruntergekommen sind, ihre Tage in einem Stalle zubringen zu müssen, weil sie eine dürftige Wohnung zu bezahlen nicht

Digitized by Google

mehr im Stande sind. Neben solchen Familien, die durch eigenes Verschulden so tief gesunken sind, kennen wir auch viele andere, denen es trotz aller Bemühungen nicht gelingen will, für sich und die Ihrigen herbeizuschaffen, was zu des Leibes Nahrung und Nothdurft erforderlich ist. Viele andere wiederum halten sich zwar kümmerlich über Wasser, schlagen sich von einem Tage zum andern unter Einschränkung und Entbehrung nothdürftig durch; aber sobald nur der geringste Unfall sie trifft, fallen auch sie der öffentlichen Wolthätigkeit zur Last.

Schleppen unter dem Druck solchen Elendes Hunderttausende ein kummervolles Leben mühsam dahin, so sind es in den oberen, besser situirten Volksschichten andere sociale Übel, die nicht minder beklagenswert erscheinen. Ist es unten die Noth, welche die Leibeskräfte frühzeitig untergräbt und aufzehrt, so ist es oben die Schwelgerei, die nicht weniger verderbenbringend sich äußert. Sieche, kraftlose Gestalten, die im Jünglings- und besten Mannesalter schon lebensmatt dem Grabe zu wanken, gehören in unsern Tagen nicht zu den Seltenheiten.

Wollte uns jemand entgegenhalten, dass wir die Farben zu stark aufgetragen, dass wir zu schwarz gesehen hätten, dem müssen wir bemerken, dass wir einfach uns an die zu Tage getretenen Erscheinungen gehalten haben und nur die nackten Thatsachen haben sprechen lassen. Man muss eben lange unter dem Volke gelebt, an seinen Leiden lebendigen Antheil genommen haben, man muss in die Hütten der Armut eingedrungen sein, das Elend der Wohnstätten mit eigenen Augen geschaut haben, man muss die Dürftigkeit ihrer Kost, die lastenden Nahrungssorgen, die Noth um Kleidung und den Jammer in Krankheitsfällen kennen, womit das arme Volk zu ringen hat, man muss aus dem Munde der hungernden Kinder vernommen haben, dass sie zur Schule kommen, ohne die geringste Nahrung empfangen zu haben, dass ihnen die Eltern nichts bieten können, weil sie selbst nichts haben, um sich von dem herrschenden Elende eine klare Vorstellung machen zu können. — Das ist die physische Noth, in der unser Volk gegenwärtig steckt. Sie ist viel verbreiteter, als mancher, der mit dem Volke nicht in nähere Berührung kommt, es sich träumen lässt.

## II.

Nun könnte man vielleicht sagen: das bringen die jetzigen traurigen Zeitverhältnisse so mit sich; es steht diese Erscheinung in engem Zusammenhange mit der allgemeinen Noth, dem Darniederliegen von Handel und Wandel. Sobald hier ein neuer Aufschwung eintritt, werden alle



Digitized by Google

jene Missstände mit einem Schlage verschwinden. Inzwischen mögen wir uns damit trösten, dass wir es in geistiger Beziehung so „herrlich weit gebracht“ und der Armut durch die vorzüglichen Leistungen unserer Bildungsanstalten abgeholfen haben. Die leiblich Armen können sich doch wahrlich nicht beklagen, dass sie auch in geistiger Hinsicht vernachlässigt seien! Hat nicht auch das entlegenste Dorf seine Schule? wird die Bildung und Aufklärung nicht auch in die verborgenste Hütte des einsamen Waldbewohners getragen?

Gewiss erkennen auch wir es dankbar an, dass man überall Schulen eingerichtet und für die Bedürfnisse des Geisteslebens Sorge getragen hat; nur geht für uns daraus noch lange nicht hervor, dass es nun um die Cultur und Ausbildung des Geistes, dass es mit der vielgerühmten Aufklärung gar so weit her sei, wie man uns gerne glauben machen möchte. Unser Volk wird gepriesen als das Volk der Denker und Dichter, und wir lassen es uns gerne gefallen, wenn man uns also bezeichnet; wir spiegeln uns so gerne in einem Glanze, den unsere Geistesheroen über uns verbreitet haben. Aber fragen wir uns doch einmal, wie es aussieht mit der vielgepriesenen Denkkraft? Wie es steht um die Begriffe von der Würde und Bestimmung des Menschen, von Gott, Tugend und Unsterblichkeit, um die Kenntnis der uns umgebenden Natur und seiner selbst? Fragen wir, wie es steht um eine geschickte und glückliche Betreibung des gewählten Berufes, um das Verhalten zu den Mitmenschen, fragen wir nach der Ausübung der erlernten Fertigkeiten und der Anwendung der erworbenen Kenntnisse, wie wird da die Antwort lauten? Es dürften nur wenige, die eine rechte Kenntnis von den wirklichen Verhältnissen besitzen, geneigt sein, der gegenwärtigen Volksaufklärung in allen Punkten eine begeisterte Lobrede zu halten.

Wir gehen wieder von Thatsachen aus und lassen diese reden. Um das Volk aufzuklären und zu belehren, sind namentlich in den Städten mancherlei Veranstaltungen getroffen. Man hat Vereine gegründet, in denen die verschiedensten Tagesfragen erörtert, in denen auch Vorträge belehrenden Inhaltes gehalten werden. Wenn man nach der Betheiligung an solchen Versammlungen schließen wollte, müsste man eine hohe Meinung von den Zuhörern bekommen. Regelmäßig und meist auch recht zahlreich werden die Vorträge besucht. Fragt man aber nach der Wirkung, nach dem Erfolge, so ist das Ergebnis bei der großen Mehrzahl gleich Null. Es ist fast unglaublich, wie wenig der große Haufe von dem Mitgetheilten auffasst, wie wenig er davon behält. Mit trauriger Verwunderung muss man bekennen, dass

Digitized by Google

die Stumpfheit der großen Menge allen Glauben übersteigt, dass bei der größten Zahl der Zuhörerschaft das Erste, was den Menschen zum Menschen macht, die Denkkraft nämlich, nichts weniger als geweckt ist. Und doch sind die Leute durch unsere vielgerühmten Schulen gegangen.

Unsere Geistlichen würden uns ebenfalls betrübende Erfahrungen mittheilen können. Wie viele ihrer Zuhörer sind denn im Stande, ihrem halbstündigen Vortrage mit Aufmerksamkeit zu folgen, das Gehörte zu recapituliren oder sich von demselben später Rechenschaft zu geben? Wie viele der regelmäßigen Kirchengänger sind fähig, selbst zu prüfen, oder das Gehörte in rechter Weise auf sich zu beziehen und auf ihr Leben anzuwenden? Aber sie singen und beten ja doch mit, also werden sie es doch auch verstanden haben! Allein frage nur jemand, wie einst Philippus den Kämmerer: „Verstehest du auch, was du liesest?“ ich bin gewiss, dass die große Mehrzahl mit einem „Nein“ zu antworten gezwungen wäre. Gedankenlos wird das Gebet nachgesprochen, gedankenlos das Lied mit gesungen. Es ist ein Schall, der an das Ohr schlägt, nichts weiter; leere Formeln ohne belebenden Inhalt. Ohren haben sie wol, aber sie verstehen das Gehörte nicht. Hier heißt es in der That auch: „Sie aber vernahmen der keines, und wussten nicht, was das gesagt war, und die Rede war ihnen verborgen.“ Ein „Hephata“ muss hier erschallen, wenn die Denkkraft geweckt und das Verständnis erschlossen werden soll.

Als Krone der Schöpfung ist der Mensch berufen, zu herrschen über die Erde, sie sich unterthan zu machen; empfangen hat er vom Schöpfer den Geist, der ihn auszeichnet vor allen anderen Geschöpfen. Und doch, wie viele Tausende und aber Tausende gibt es, die sich dieser Stellung nicht einmal bewusst werden, die keine Ahnung von ihrer wahren Bestimmung haben und sich durch nichts von der unvernünftigen Creatur unterscheiden. In ihrem Stumpfsinn gehen sie dahin; sie wissen keine Antwort zu geben, wenn man sie nach ihrer Bestimmung für dieses und für jenes Leben fragt. Noch niemals haben sie darüber nachgedacht. Wozu auch? Sie leben in den Tag hinein und damit ist es gut. Sich Rechenschaft von ihrem Thun und Treiben zu geben, fällt ihnen nicht ein. Fragt man sie aber nach ihrer Menschenwürde, nach dem, was sie über das Thier erhebt, sie wissen es nicht und sind höchst erstaunt darüber, wie man nach solchen Dingen fragen könne. Dass sie dazu berufen sind, ihre Kräfte zu gebrauchen, durch Arbeit an sich selbst sich emporzuringen, die Trägheit zu bekämpfen und zu ernster Thätigkeit sich aufzuraffen, um sich je länger je mehr

Digitized by Google

zu vervollkommnen, die Sinnlichkeit durch Selbstüberwindung zu bekämpfen, um zur Sittlichkeit und reinen Güte sich durchzuarbeiten, das ihnen begreiflich zu machen wird bei dem großen Haufen sich als vergebliche Mühe herausstellen.

Ebenso verworren sind ihre Begriffe von Gott, Seele und Unsterblichkeit. Unwissenheit und Finsternis umgibt sie auch hier. In ihren Vorstellungen herrscht noch immer der zornmüthige, strafende Gott vom Sinai, dem es eine Lust ist, die armen Menschenkinder zu ängstigen und zu schrecken, der das Jammern der niedergeschmetterten Creatur mit Wolgefallen hört, und der nur durch das Wehegeschrei der Elenden sich erweichen lässt. Dass er der Gott der Liebe, der Vater seiner Menschenkinder ist, der Theil nimmt an ihren Freuden und Leiden, der die Noth gerne stillt und dem die Freude und das Wolergehen seiner Geschöpfe selbst Freude bereitet, das vermögen sie noch immer nicht zu fassen. In ihrer Unklarheit lebt dann dem entsprechend auch der Teufel, mit Hörnern angethan und dem Pferdefuß als Erkennungszeichen. Sie können sich nicht losmachen von den Wahnvorstellungen, dass Satan ein körperliches Ungeheuer sei, das jede Gelegenheit wahrnehme, um durch seine übergroße List und Schlauheit die gequälte Seele in seine Gewalt zu bekommen. Dieser Teufelsglaube steckt noch mit gar zu tiefen Wurzeln in dem Herzen unseres Volkes.

Auf dem bisher berührten Gebiete steht es also noch recht übel mit der vielgerühmten Aufklärung. Und wie weit sind die breiten Schichten des Volkes in der Erkenntnis der natürlichen Dinge gelangt? Zwar umgibt sie die „lebendige Natur, da Gott die Menschen schuf hinein"; Tag für Tag pflegen sie mit ihr Umgang, stündlich sind sie von derselben abhängig, und dennoch können sie sich von den einfachsten Vorgängen in derselben nicht Rechenschaft geben. Ihnen ist die Natur noch immer ein verschlossenes Buch. Nicht die einfachsten Vorkommnisse wissen sie zu erklären; stumpfsinnig gehen sie an den herrlichen Gebilden der Schöpfung vorüber, ohne sich derselben zu erfreuen, dem Grunde ihres Seins und Werdens nachzuspüren. Man achte einmal auf die Gespräche, die bei außerordentlichen Naturerscheinungen geführt werden, und man wird erstaunen über den Unsinn, der sich kundgibt. Das dem Polarbewohner so angenehme und wolthätige Nordlicht wird als Zeichen nahe bevorstehenden Krieges und großen Blutvergießens gedeutet. In dem Kometen erblickt der Aberglaube des Volks das gezückte Schwert des racheschnaubenden Gottes, der es drohend aushängt, um die sündige Menschheit auf-

Digitized by Google

zuschrecken und sie vorzubereiten auf das hereinbrechende Verderben. Ist es nicht, als hörten wir den Kapuziner in Schillers Wallenstein?

„Am Himmel geschehen Zeichen und Wunder,
Und aus den Wolken, blutigroth,
Hängt der Herrgott den Kriegsmantel 'runter.
Den Kometen steckt er wie eine Ruthe
Drohend am Himmelsfenster aus."

Sonnen- und Mondfinsternisse müssen es sich immer wieder gefallen lassen, als Vorboten des Weltunterganges angesehen zu werden. Und der tief im Volke wurzelnde Aberglaube wird von Betrügern in ausgedehntester Weise benutzt, um das arme, dumme Volk zu hintergehen, es nach Herzenslust auszubeuten. Spuken nicht auch in unserer Zeit noch die Teufelsbeschwörungen und Schatzgräbereien? Haben nicht die alten Klatschbasen, Kartenlegerinnen und Wunderdoctoren ihren zahlreichen Anhang, und finden sie nicht stets ihr gläubiges Publicum? Weiß man in den unteren Volksschichten auch nur die allereinfachsten und natürlichsten Gesundheitsregeln und versteht man darnach zu leben? Und wie steht es ferner mit einer rationellen Anpflanzung und Ausnutzung des Ackers? wie mit der Nutzbarmachung der sich darbietenden Naturkräfte im gemeinen Leben? Mit Betrübnis müssen wir gestehen, es sieht damit noch immer recht traurig aus.

Alljährlich werden bei Einstellung der Heerespflichtigen die Resultate der Schulbildung veröffentlicht. Die Zahl der Analphabeten wird gewissenhaft gebucht, und mit Stolz weist man darauf hin, wie dieselbe von Jahr zu Jahr im Abnehmen begriffen sei. Ja, bald werden wir dahin gekommen sein, dass im deutschen Heere keiner mehr zu finden ist, der des Lesens und Schreibens nicht kundig wäre. Nun, wenn du das selbst anerkennst, was willst du dann noch mehr? wird man mir entgegenrufen! Ist das noch nicht Beweis genug, wie vortrefflich unsere Schulbildung, wie allgemein und durchgreifend sie ist? — Gemach, lieber Freund! Wenn du freilich das „Lesen" nennst, dass jemand im Stande ist, nebeneinander stehende Buchstaben zu Silben, Wörtern und Sätzen zu verbinden, so muss ich dir Recht geben. Ich kann aber ein solches Zusammenstoppeln als ein Lesen nicht gelten lassen. Nach meiner Auffassung kann der erst im wahren Sinne des Wortes lesen, der auch versteht, was er liest oder was andere ihm vorlesen, der den Inhalt des Gelesenen in sich aufzunehmen vermag und auch das Gelesene wiedergeben kann. Ist diese meine Auffassung die richtige, wie steht es dann mit der Lesefertigkeit unseres Volkes?

Digitized by Google

Und weiter! Schreiben lernt heutzutage jeder, das ist nichts Besonderes mehr. Gewiss, und dennoch können's so wenige. Ich will gar nicht an die ominösen drei Kreuze unter manchen Schriftstücken erinnern; ich rede hier nur von dem, was man im gemeinen Leben als „Schreiben" bezeichnet. Wenn man jedem die Schreibekunst vindiciren will, dem es gelingt, nothdürftig seinen Namen in Buchstaben zu malen, dann bin ich gezwungen, die Segel zu streichen. Ist man aber mit mir der Meinung, dass nur der in Wahrheit die Kunst des Schreibens besitzt, der auch vermag, seine Gedanken in wolgeordneter Weise durch die Schriftzeichen zur Darstellung zu bringen, dann wird die Zahl der Schreibkundigen gar gewaltig zusammenschrumpfen.

Von den ersten Schulwochen an bis zum letzten Schultage hin wird die edle Rechenkunst in unsern Schulen in wöchentlich drei bis vier, ja auch wol in noch mehr Stunden gelehrt und geübt. Dabei muss doch gewiss etwas Ordentliches herauskommen! Fast sollte man versucht sein zu glauben, dass jeder Schüler bei so viel Übung ein kleiner „Adam Riese" werden müsste. Was lehrt aber die Erfahrung und das tägliche Leben? Hunderttausende, die durch die Schule gegangen sind, wissen sich bei der einfachsten an sie herantretenden Aufgabe des praktischen Lebens nicht zu helfen; entweder lassen sie sich von guten Freunden die Lösung geben, oder sie vertrauen der Ehrlichkeit ihrer Nächsten und nehmen für richtig hin, was man ihnen sagt. In nicht seltenen Fällen aber werden sie von unredlichen Geschäftsleuten übervortheilt und aufs schmählichste betrogen. Ich weiß aus meiner Jugend noch Fälle genug, dass Arbeiter zu mir kamen mit der Bitte, ihnen den Wochenlohn zu berechnen, oder, wenn sie eine gemeinschaftliche Arbeit verrichtet hatten, ihnen zu sagen, wie viel jeder von ihnen zu beanspruchen habe. Die Gegenwart kann mit ähnlichen Beispielen aufwarten. Sollen wir noch weiter über die Resultate auf andern Unterrichtsgebieten sprechen?

Das sind die thatsächlichen Bildungszustände unseres Volkes; so sieht es in der Wirklichkeit noch aus. Bei allen anzuerkennenden Anstrengungen, die bisher gemacht sind, befinden wir uns doch noch recht weit von dem vorgezeichneten Ziel. Können und dürfen wir nun noch die neue Zeit als die Zeit der Aufklärung preisen? — Und bei alledem merkt man wenig, dass das Volk bestrebt sei, sich aus dem Geistesschlummer aufzuraffen, dass es den Druck, unter dem es schmachtet, fühle. Den Menschenfreund aber muss es mit Schmerz erfüllen, wenn er über den wahren Zustand seines Volkes nachdenkt.

Digitized by Google

## III.

Mit den socialen Verhältnissen wie mit unserer vielgerühmten Aufklärung sieht es somit noch traurig genug aus. Vielleicht aber steht es günstiger um die Sittlichkeit unseres Volkes, vielleicht haben wir hier ein solches Plus, dass jenes Minus mehr als aufgewogen wird? „Sittlichkeit muss vor allen Dingen als das Höchste in unserer Natur, für das edelste Kleinod in der Krone der menschlichen Würde angesehen werden. Wo das nicht der Fall ist, da steht es noch gar übel um sie.“ Daraufhin werden wir die Zustände in unserm Volksleben zu prüfen haben. Leider müssen wir, wenn wir der Wahrheit die Ehre geben wollen, bekennen, dass unser Volk auch hier noch fern vom Ziele ist. Denn in weiten Kreisen gilt Reichsein noch immer mehr als Gutsein, ein vornehmer Stand mehr als Tugend. Nicht die Glückseligkeit sucht man, die eine nothwendige und natürliche Folge der Sittlichkeit ist; sondern mit einem Wolsein begnügt man sich, das mit der Sittlichkeit oft auch nicht im entferntesten Zusammenhange steht. Im allgemeinen lässt man sich mehr von der Sinnlichkeit als von Moralgesetzen leiten. Die tägliche Erfahrung bezeugt dies, und auch die Criminalstatistik stellt unserem Zeitalter keineswegs ein günstiges Zeugnis aus.

Doch dies alles ist schon so oft nachgewiesen und beklagt worden, dass wir uns einer weiteren Ausführung entschlagen können. Ist es ja doch ein peinliches Geschäft, die Nachtseiten unseres Volkes aufzudecken, deren Anblick dem Menschenfreund nur Schmerz und Trauer bereitet! —

## IV.

Der edle Freiherr von Rochow auf Rekahne hatte zu seiner Zeit unser Volk mit einem Löwen verglichen, der, in den Netzen verwickelt, seine ihm reichlich zugemessenen Kräfte nicht zu nutzen vermöchte. Unwissenheit, Aberglaube, Trägheit und Denkfaulheit waren die Fesseln, die die Vernunft, den Geist des so wol beanlagten Volkes gefangen hielten. Aus diesen Banden das Volk zu erlösen, war sein unablässiges Bemühen. Die Maus wollte er sein, jene Netze zu zernagen und Freiheit dem eingeschnürten Geiste zu bringen. — Dieses Bild des edlen Menschenfreundes stand mir vor Augen, als ich meine Beobachtungen und Erfahrungen niederzuschreiben unternahm. Auch jetzt wieder, oder vielmehr auch jetzt noch, gleicht unser armes Volk jenem gefangenen Löwen, und es ergeht darum an alle, die es können und mögen, die ernste Mahnung, mitzuhelfen, dass die Maschen des fest-

Digitized by Google

gearbeiteten Netzes zernagt und dem königlichen Thiere die Freiheit gegeben werde. Möchte doch ein jeder mit Eberhard von Rochow den Entschluss fassen: „Ich will die Maus sein, ich will das Netz zernagen helfen und meinem Volke die Erlösung aus den Banden bringen, in denen es nun schon so lange schmachtet.“ — Ehe wir an die Beantwortung der Frage gehen, auf welchem Wege und durch welche Mittel solches geschehen könne, wollen wir uns fragen, wodurch denn die jetzigen trüben Zustände auf dem sittlichen, intellectuellen und socialen Gebiete herbeigeführt worden sind.

Deutschland hat innerhalb eines Jahrzehnts drei große und glückliche Kriege geführt; seine Machtentwickelung nach außen hin war gewaltig und seine großen Erfolge auf militärischem Gebiete haben es an die Spitze der Nationen berufen. Nun lehrt aber die Geschichte aller Zeiten und Völker, dass unmittelbar nach großen, welterschütternden Ereignissen ein entschiedener Niedergang in der Sittlichkeit, eine Verrohung namentlich der niederen Volkskreise eingetreten ist. Es ist ja nur zu leicht erklärlich, wenn in solchen Zeiten der glänzendsten Kriege und Siege, der großartigsten Waffenerfolge, der Erfolg zum Gotte gemacht und angebetet wird. Nur dieses eine Moment wird in den Vordergrund gedrängt, alles andere wird wenig beachtet. Unter dem äußeren Glanze konnten sich denn auch die Übel, an denen wir jetzt noch leiden, mehr und mehr entwickeln, ohne dass sie in ihrem wahren Wesen erkannt worden wären. Das Glück macht bald übermüthig und blind. Es fehlte unserm Volke in dieser Zeit an der nothwendigsten Selbstbeherrschung, es fehlte ihm die charaktervolle Tüchtigkeit, die im Glücke vor Überhebung bewahrt. Schon seit längerer Zeit waren Unterlassungssünden auf dem Gebiete der Schulerziehung und insonderheit auf dem der Charakterbildung aufgehäuft worden. Man hatte nicht dafür gesorgt, dass die Kraft und innere Tüchtigkeit in jedem einzelnen gestählt und für die kommenden großen Zeiten vorbereitet würde. Die Regulativerziehung hatte zwar eine Menge Religionsstoff in die Köpfe gebracht, aber es war ihr mit diesem Übermaß des Memorirstoffes nicht gelungen, sittlich tüchtige, charakterfeste Menschen zu bilden, und dies eben darum nicht, weil es zu einer rechten Vertiefung und Durchdringung nicht gekommen war. Auch in anderer Beziehung hat die Regulativschule nicht geleistet, was man zu fordern und zu erwarten berechtigt war.

Doch ist es die Schule nicht allein, die gesündigt hat. Die Familie ist ebenso wenig frei zu sprechen; desgleichen lastet Schuld auf den Gemeinden, auf der Kirche und auf dem Staat. Endlich hat

Digitized by Google

auch die Presse, die gute wie die schlechte, Theil an der Schuld. Während jene sich mancher Unterlassungssünden zeihen muss, hat diese viel Übles gethan und unserm deutschen Volke viel Gift eingeflößt.

Die Krankheitskeime waren somit in unserm Volke schon lange vorhanden. Der Ausbruch der Krankheit war nur noch eine Frage der Zeit. Und diese Zeit erschien, als nach dem glorreichen Kriege von 1870/71 Deutschland in nie geahnter Kraft und Herrlichkeit als ein einiges Reich erstand und der Milliardenregen Frankreichs auf unser armes Volk niederfiel, es in allen Schichten durchdringend und zersetzend. Jetzt zeigte es sich, wie wenig wir für solche Zeiten mit Selbstbeherrschung und Charakterstärke gewappnet waren. Der augenblickliche Erfolg wurde der angebetete Götze aller Stände. Der Tanz um das goldene Kalb begann. Die Gründerjahre kamen; der Schwindel stand in üppigster Blüte. Geld war das höchste, erstrebenswerteste Gut. Nach ihm drängten alle. Reich werden ohne Mühe und Arbeit war die Losung; erwerben und immer nur erwerben, um nachher zu genießen, wurde die Signatur der Zeit. Sinnengenuss und Sinnenkitzel suchte jeder nach seiner Art zu befriedigen. Arbeiten war nicht mehr eine Lust und Würde, sondern eine Last und Bürde, sie galt als entehrend.

„So tauml' ich von Begierde zu Genuss,
Und im Genuss verschmacht' ich nach Begierde."

Diese Worte unsers Altmeisters Goethe schienen eigens für unsere Zeit gedichtet zu sein. Die Großen gingen voran, die Kleinen folgten nach, und so kam es denn, dass die Krankheit alle Schichten der Bevölkerung durchdrang. Man lebte nach dem Wahlspruch: „Lasset uns essen und fröhlich sein; denn morgen sind wir todt."

Doch es ist dafür gesorgt, „dass die Bäume nicht in den Himmel wachsen". Nach dem riesenhaften „Aufschwunge", dem blühenden Schwindel, kam ein jäher Sturz, ein tiefer, tiefer Fall, den der Volksmund so treffend als den „großen Krach" bezeichnet hat. Wie ein Blitz aus heiterm Himmel kam er über die im Sinnengenuss und Sinnentaumel dahinlebende Menschheit und fegte erbarmungslos die Spreu hinweg, die sich bisher so breit gemacht hatte. Bald kam die bittere Noth, und vorbei war es mit der erlogenen Herrlichkeit. Die bitterste Armut brach nun bei vielen herein; andere vermochten sich mit dem Gedanken, dass sie wieder arbeiten und im Schweiße ihres Angesichts ihr Brot essen sollten, nicht zu befreunden und nahmen sich das Leben. Die Zahl der Selbstmorde stieg in diesen Jahren zu

Digitized by Google

erschütternder Höhe. Das Leben hatte keinen Wert mehr; der Glaube an ein Jenseits war längst veraltet. Dass der Mensch für seine Handlungen verantwortlich sei, das war dem Bewusstsein jener Tage entschwunden. Eine völlige sittliche Verwilderung war eingetreten, der Glaube an eine sittliche Weltordnung untergraben. Die Gefängnisse füllten sich mit Verbrechern aller Altersstufen und aller Stände. In dieser Zeit der allgemeinen Fäulnis und Zersetzung fanden auch die auf einen gewaltsamen Umsturz aller Verhältnisse gerichteten Bestrebungen einen fruchtbaren Boden, und die gegenwärtigen Zustände der Gesellschaft sind mit Nothwendigkeit aus der jüngsten Vergangenheit entstanden.

V.

Leicht könnte man bei Betrachtung unserer Lage zu dem Schlusse gelangen, dieselbe sei so zerfahren und verrottet, dass eine Besserung kaum noch zu erwarten stehe. Aber fassen wir Muth. Mag augenblicklich die Krisis auch eine sehr ernste und gefährliche sein, so leben wir doch der Hoffnung, dass unser Volk dieselbe schließlich überwinden werde. Unerlässlich ist freilich, dass von allen betheiligten Kreisen mit Einsicht und Energie an der Neugestaltung und Neubelebung der Gesellschaft gearbeitet werde. Zu jener Hoffnung aber berechtigt uns die Geschichte unseres Volkes. Schon mehrmals war dasselbe tief gesunken; am tiefsten wol in und nach dem dreißigjährigen Kriege, tief auch in den Jahren der Knechtschaft, die Napoleon I. über uns verhängte. Und doch hat sich der deutsche Genius, hat sich deutsche Art und deutsches Wesen noch immer wie ein verjüngter Phönix aus der Asche zu neuem Leben emporgeschwungen. Warum also sollten wir diesmal daran verzweifeln? „Verloren ist nur, wer sich selbst aufgibt.“ Wir leben offenbar in einer Zeit des Übergangs; dass dieser Übergang aus den bekannten Missständen zu neuen, bessern Zuständen ein möglichst baldiger und glücklicher werde, muss die vornehmste Sorge jedes Volksfreundes sein. Darum ergeht denn auch an alle, die es angeht, der ernste Mahnruf, mit voller Kraft mitzuarbeiten an der Wiedergeburt unseres Volkes.

Eine überaus große und wichtige Rolle wird der Schule in diesem Verjüngungsprocess zufallen. Sie in erster Linie wird sich darum auf ihre schwierige Aufgabe zu besinnen und recht vorzubereiten haben. Dass sie bisher nicht allenthalben geleistet, was sie hätte leisten können und sollen, das liegt jedem, der mit den Verhältnissen vertraut ist, klar vor Augen. Aber unverkennbar ist auch, dass sie oft mit unüberwindlichen Schwierigkeiten zu kämpfen hat.

Digitized by Google

Man hat der Schule, insonderheit der Volksschule, nicht gegeben, was ihr gebürt; sie ist von oben herab zu stiefmütterlich behandelt worden und hat ihre volle Ausgestaltung bisher noch nicht gefunden. Wir gedenken nicht der unberechtigten und unerfüllbaren Ansprüche, die man an sie gestellt hat. Aber hervorheben müssen wir doch die Übelstände, unter denen sie vieler Orten noch bis auf den heutigen Tag seufzt; denn erst wenn diesen abgeholfen sein wird, kann die Schule ihre Aufgabe lösen. Zu diesen Missständen müssen wir in erster Reihe zählen die überfüllten Classen. Es ist rein unmöglich, dass ein einzelner Lehrer eine Kinderschaar von 100 und darüber in erziehlicher wie in unterrichtlicher Hinsicht so leiten kann, dass die vorgeschriebenen Ziele erreicht werden. Von einer Berücksichtigung der Individualitäten kann dabei kaum die Rede sein. Möchten sich das die Herren doch einmal recht klar machen, die so bald mit einem abfälligen Urtheil über die geringen Erziehungsresultate bei der Hand sind. Ich wünschte ihnen nur vier Wochen die Arbeit in einer solchen Classe. — Hier muss der Staat und die Gemeinde eingreifen und Abhilfe schaffen. Über 50—60 Schüler sollte in Zukunft keine Classe mehr zählen; dann würden ihre Leistungen bessere werden. Der Massenunterricht bietet ohnehin der Schwierigkeiten noch genug. Da sind die verschiedenen Altersstufen, unregelmäßiger Schulbesuch, mangelhafte Begabung und nicht zuletzt die Widerspenstigkeit der Eltern gegen die Forderungen der Schule zu berücksichtigen. Auch die große Mannigfaltigkeit und Fülle der Unterrichtsstoffe lässt es zu befriedigenden Resultaten nicht kommen. Der Ruf nach Sichtung der Lehrstoffe, wie ihn Dr. Dittes wiederholt im Pädagogium erhoben hat, ist ein sehr wol berechtigter. „Non multa, sed multum“ sollte überall als Parole ausgegeben werden. Wie die Sachen gegenwärtig liegen, erfolgt meist nur ein Durchpeitschen der mannigfaltigen Disciplinen; zu eingehender Betrachtung und ernster Vertiefung kann es nicht kommen; zu den überaus nothwendigen Repetitionen bleibt selten Zeit. Daher schreiben sich denn die ungenügenden Resultate, daher die Schein- und Halbbildung. — Dabei dürfen wir nie vergessen, dass die Erziehung zur Sittlichkeit die vornehmste Aufgabe der Schule werden muss. Wahre Sittlichkeit aber wird mit rechter Religiosität stets Hand in Hand gehen. Nicht das Einlernen von religiösen Memorirstoffen thut es; unser Christenthum muss wieder ein Herzens- und Thatchristenthum werden; das bloße Bekenntnis mit den Lippen ist vom Übel. Das Wort des alten Moscherosch gilt auch uns: „Der große Richter über den Sternen wird dich einst nicht fragen: Was hast du gelesen? wieviel hast du

Digitized by Google

studirt? wieviel Sprachen kannst du reden? wie geschickt kannst du predigen? — sondern: Menschenkind, wie hast du gelebt? was hast du gethan?"

Haben Staat und Gemeinden alle äußeren Bedingungen für eine gesunde Weiterentwickelung unserer Schulen erfüllt, sind entsprechende Räume geschaffen, die überfüllten Classen beseitigt, genügende Lehrmittel geboten, eine ausreichende Dotation den Lehrern gewährt, und wird letzteren von allen Seiten fördernde Mitwirkung und willige Unterstützung zu Theil, dann ist es an ihnen, ihre ganze Kraft einzusetzen und in der Jugend das Fundament zu einem soliden Neubau der Gesellschaft zu legen. Es wird nun darauf ankommen, dass der Lehrer stets wisse, was er soll und will. Wenn er nicht selbst das zu erstrebende Ziel fest und unverrückbar im Auge hat, wie soll er andere dazu hinführen? In sich selbst hineingreifen muss er, sich selbst ernstlich prüfen, an sich selbst die bessernde Hand legen, indem er sich fortzubilden und tüchtiger für seinen Beruf zu machen strebt. Er wird sich auf jede einzelne Stunde sorgfältig vorbereiten müssen. Immer habe er sich zu Hause planmäßig zurecht gelegt, was er in den Unterrichtsstunden behandeln will. Rechtzeitig hat er in der Classe zu erscheinen, pünktlich die Lehrstunden zu beginnen und zu schließen. Dass er während des Unterrichts nur diesem ganz gehört, seine Kräfte ganz in den Dienst der Schüler zu stellen, seine Aufmerksamkeit ihnen allein zuzuwenden hat, ist eigentlich selbstverständlich. Aber leider gibt es unter den Lehrern noch immer Mietlinge, die ihre Stunden abarbeiten, wie der Tagelöhner, oder während der Unterrichtstunden noch allerlei Nebenbeschäftigungen treiben. Das ist nicht rühmlich, aber um der Wahrheit willen musste es gesagt werden. Möchten doch diese Mietlinge — je eher je lieber — aus unserm Stande scheiden!

Ein lebendiges Beispiel soll der Lehrer den Schülern sein; denn Beispiele ziehen mehr als Lehre und Unterweisung und: „die Menschen glauben nun einmal den Augen mehr als den Ohren", bemerkt schon der weise Seneca. Darum habe der Lehrer acht auf sich selbst, nehme sich selbst in strenge Zucht. Seine Worte und seinen Ausdruck wähle er so, dass sie nichts Verletzendes haben; auch seine Körperhaltung muss edel und ohne Anstoß sein. Nicht unwesentlich ist ferner die Sorgfalt, die er auf seine Kleidung verwendet. Wir wollen durchaus nicht, dass er sich nach der neuesten Mode kleide und stutzerhaft auftrete, wol aber muss er auch in seinem Anzuge ein Muster von Reinlichkeit und Ordnung sein. — In Schulhaus und Schulstube herrsche

Digitized by Google

musterhafte Ordnung; alles habe seinen bestimmten Platz; alles werde sauber und reinlich gehalten.

Die Zeit muss für uns Lehrer ein unschätzbares Kleinod sein. Wir müssen mit den Minuten geizen, jeden Augenblick auskaufen. Daraus folgt denn, dass alles aus den Stunden zu verbannen ist, was nicht zur Sache gehört; so alle weitschweifigen Redewendungen, unnütze Fragen, leeres Geschwätz, ungehörige Späße u. s. w.

Mit innerer Sammlung, nicht aber zerstreuten Sinnes soll der Lehrer vor die Classe treten; frisch und fröhlich soll er sein Tagewerk treiben, damit er auch in den Zöglingen Frische und Fröhlichkeit errege. Diese Stimmung ist für die gedeihliche Arbeit in der Classe von eminenter Wichtigkeit. Jean Paul hat recht, wenn er sagt: „Heiterkeit ist der Himmel, unter dem alles gedeiht, Gift ausgenommen.“ Das sauertöpfische Gesicht des Lehrers erzeugt auch Unlust und ein mürrisches Wesen bei den Schülern. Es muss dem Lehrer heiliger Ernst sein mit seinem Beruf; auch auf das Kleinste und Unbedeutendste hat er seine Sorgfalt zu richten; er muss mit ganzem Herzen bei der Sache sein. „Nur was von Herzen kommt, das geht zu Herzen.“ Und Goethe sagt:

„Wenn ihr's nicht fühlt, ihr werdet's nicht erjagen,
Wenn es nicht aus der Seele dringt
Und mit urkräftigem Behagen
Die Herzen aller Hörer zwingt.“

Unter einer munteren Kinderschar muss auch der Lehrer munter sein; ihm darf der Kindessinn nicht abhanden kommen; mit der Jugend muss auch er jugendlich fühlen und empfinden.

„Gute Gewohnheiten sind halbe Tugenden“; darum denke der Lehrer nicht zu gering von solchen guten Gewohnheiten, sondern pflege sie, so viel er kann; sie erweisen sich im spätern Leben oft als eine Macht. Besonders strebe der Lehrer darnach, dass die Schüler von ihm die unerschütterliche Überzeugung gewinnen, dass er mit Lust und Liebe in seinem Berufe stehe, dass er die Arbeit mit Freuden treibe, und dass er sich keine Mühe noch Anstrengung verdrießen lasse, wenn es gilt, die Zöglinge zu fördern. Dadurch allein wird er es erreichen, dass auch die Schüler gern und mit Freuden arbeiten lernen, dass sie die Arbeit nicht mehr als eine Qual, sondern als einen Segen empfinden. Ist aber dies Gefühl erst geweckt und allmählich erstarkt, so ist auch für alle spätere Zeit die Lust zur Arbeit gewonnen.

Mit den kleinen Schulsünden muss es sehr ernst genommen werden. Lügen und Betrügen ist empfindlich zu strafen, wenn es hervortreten

Digitized by Google

sollte. Das Vorsagen, Abschreiben und Benutzen verbotener Hilfsmittel darf niemals geduldet werden. Wo es vorkommt, wird in den meisten Fällen der Lehrer selbst die Schuld dafür auf sich nehmen müssen. Sei er nur selbst immer wahr in Worten und Werken, das wird auch auf die Kinder heilsam wirken. Wenn er sich aber bei seinem Unterrichte vom Leitfaden nicht losmachen kann, wenn er den Vortrag nicht frei hält, sondern das aufgeschlagene Lehrbuch vor sich liegen hat und daraus docirt, wie will er von den Schülern verlangen, dass sie mit gespannter Aufmerksamkeit ihm folgen und nachher ihm über das Gehörte Rede und Antwort geben? Wie will er unter solchen Verhältnissen eine straffe Disciplin, die erste Bedingung für einen erfolgreichen Unterricht, aufrecht halten?

Nur wenn wir in ernster Pflichttreue unsern Beruf erfüllen, unsern Schülern in Wort und That ein lebendiges Beispiel geben, uns selbst tagtäglich in rechte Zucht nehmen, dann erst dürfen wir erwarten, dass unsere Arbeit in der Schule keine vergebliche sein werde; dann auch werden wir erfolgreich an der Wiedergeburt unseres Volkes arbeiten und es einer bessern Zukunft entgegenführen.

Digitized by Google

# Zur Förderung des französischen Unterrichts, insbesondere auf Realgymnasien.

*Nach der unter diesem Titel erschienenen Schrift von Dr. Wilh. Münch. Heilbronn, 1883.*
*Von* ***R. Bluhm-Leipzig.***

Das Studium der neueren Sprachen ist immer in Deutschland viel gepflegt worden. Während es aber früher hauptsächlich Dilettanten überlassen blieb, haben demselben in der Neuzeit auch die wissenschaftlichen Kreise ihre Aufmerksamkeit zugewandt. Die daraus erwachsende Thätigkeit der letzteren auf dem Gebiete der neueren Sprachen ist nun freilich zunächst nur jenen Kreisen selbst zu Gute gekommen, hat dann aber auch anderweitig Blüten getragen. Die neuen Gesichtspunkte, welche die wissenschaftliche Beschäftigung mit den neueren Sprachen eröffnete, wirkten allmählich zurück auf die nichtwissenschaftliche, auf den praktischen Unterricht, und dieser Rückwirkung verdanken wir die ersten Reformvorschläge auf dem Gebiete des neusprachlichen Unterrichts. Man erkennt jetzt, dass es, um das Studium der neueren Sprachen überhaupt und insbesondere das wissenschaftliche zu fördern, nöthig sei, der Grundlage desselben, dem Schulunterricht, eine feste und zum Theil von der bisherigen verschiedene Gestaltung zu geben.

Das Aufleben des akademischen Studiums der neueren Sprachen hat einen bedeutenden, jetzt sogar gerechte Besorgnis erregenden Zuwachs von Lehrkräften für jene Fächer herbeigeführt, damit aber auch Streiter und Denker für die Sache des öffentlichen neusprachlichen Unterrichts. Infolge dessen mehren sich erfreulicher Weise die Aufsätze und Schriften über jenen Gegenstand. Die ausgesprochenen Ansichten und Vorschläge führen ganz natürlich eine lebhafte Debatte herbei, und aus dieser wird allmählich eine neue Norm für den fremdsprachlichen Unterricht hervorgehen. Bis dahin müssen wir jede Publication willkommen heißen, die beitragen will zur Lösung der schwebenden Fragen, zumal wenn sie von einem bewährten Denker auf diesem Gebiete kommt. — Dr. Münch, wie er uns in seiner oben angeführten Schrift selbst mittheilt, hat sich bereits vor einigen Jahren über die französische und englische Lectüre in den oberen Realclassen ausgesprochen.

Die neue Schrift Dr. Münchs behandelt den gesammten französischen Unterricht und zwar jeden Theil desselben für sich in einem besonderen Abschnitt, was nicht wenig zur Klarheit und Durchsichtigkeit des Ganzen beiträgt. In



Digitized by Google

den verschiedenen Abtheilungen der Schrift werden folgende Punkte erörtert: I. Allgemeine Principienfragen, II. der Lehrgang, III. die Aussprache, IV. das Sprechen, V. das Schreiben, VI. die Auswahl der Lectüre, VII. die Behandlung der Lectüre, VIII. Hilfsdisciplinen und Hilfsbücher.

Der Verfasser charakterisirt zunächst die Reformbestrebungen auf dem von ihm gewählten Gebiete und bekennt sich bereitwillig zu den dargelegten Grundsätzen der Reform. Das frühere Unterrichtsverfahren war ein auf unmittelbare Aneignung der Sprachen gerichtetes, das jetzt herrschende ist das reflectirende. Nach Aufgeben der ersteren Methode gelangte man allmählich zu dem andern Extrem, und jetzt ist man darauf bedacht, in die ältere, lange verachtete Tendenz wieder einzulenken oder wenigstens ihre Vortheile wieder ans Licht zu ziehen. Es kommt nun darauf an, die neuen Bestrebungen zu prüfen und Grenzlinien zu ziehen.

Was den Lehrgang betrifft, so sucht Dr. Münch ein Compromiss und schlägt vor, dass das erste französische Jahr zu einem propädeutischen gemacht werde; die Aussprache soll hier das praktische Lern- und Übungsgebiet sein. Überhaupt bewege sich der ganze Unterricht in concentrischen Kreisen, von denen das propädeutische Jahr den ersten bilde. Der planmäßige grammatische Unterricht (2. Kreis) soll in Quarta beginnen und durch Formlehre und Syntax hindurch in dem Zeitraum von 3 Jahren zu einem vorläufigen Abschluss kommen. Hier ist allerdings zunächst Beschränkung nöthig und die Einrichtung gewiss empfehlenswert, den Stoff zu demselben grammatischen Thema in 3—4 Gruppen zu vertheilen. So wären z. B. beim Capitel vom Gebrauch der Hilfsverben avoir und être unter A die wichtigeren der vom Deutschen abweichenden Intransitiva mit avoir (courir etc.) zu geben. Unter B kämen hinzu: a) einige minder häufige, b) die dem Deutschen entsprechend mit être zu verbindenden, c) die schwankenden (disparaître etc.). Unter C würde der Verfasser „a) behufs Frklärung und besserer Aneignung des Hauptunterschieds darlegen, dass Zeitwörter wie aller, devenir, entrer, tomber, naître, mourir etc. entweder einen zuständlichen Übergang oder einen örtlichen Übergang ohne den Begriff der eigenen energischen Bethätigung bezeichnen, wogegen dieses Moment der energischen Bethätigung bei courir, marcher, pénétrer, voyager, fuir, voler, sauter, nager augenscheinlich mit vorhanden ist;“ unter b) „wird der Gesichtspunkt für die Doppelconstruction von disparaître und ähnlichen gegeben“. — In Untersecunda möchte der Verfasser einen Übergangscursus sehen, der der Befestigung und Ergänzung des Bisherigen bestimmt sein würde. — Die Oberstufe oder der dritte concentrische Kreis endlich hätte IIa, Ib und Ia zu umfassen.

Das im 3. Abschnitte behandelte Thema der Aussprache ist bereits seit geraumer Zeit an der Tagesordnung. Die Aussprache ist überhaupt dasjenige Element des fremdsprachlichen Unterrichts, auf welches die Kritik zuerst ihr Augenmerk gerichtet hat. Die Angriffe auf die Aussprache, wie sie bisher vorhanden gewesen ist, sind vielleicht am heftigsten, sie sind aber auch vollständig gerechtfertigt, wenn man denjenigen beipflichtet, die in einer guten Aussprache die beste und sicherste Grundlage eines gedeihlichen Unterrichts sehen. Es kann nun aber nicht genügen, auf die bestehenden Mängel hinzuweisen und auf deren Beseitigung bedacht zu sein; es handelt sich wol auch darum, den Ursachen der Mängel nachzuforschen. Hierin hat nun der Verfasser, unserer

Digitized by Google

Ansicht nach, den Nagel auf den Kopf getroffen, wenn er sagt: „Mir scheint, dass ein großer nnd mit grundlegender Übelstand gar nicht innerhalb des französischen Unterrichts selbst liegt, sondern in dem Zustand der deutschen Ausssprache nnd in der Selbsttäuschnng und Gleichgiltigkeit der Gebildeten auf diesem Gebiete.“ — Es gehört nicht wenig Muth dazu, seinen Landsleuten eine so harte Wahrheit zu sagen; wer es aber thut, verdient gewiss den Dank aller gnten Patrioten. Und diese letzteren werden ohne Zweifel mit ganzer Seele dem beistimmen, was Dr. Münch auf S. 35 u. 36 ausführt. — Die Aussprache wird in Deutschland stets ein Unding sein, so lange sie im Unterricht dem Zufalle überlassen bleibt. Von einer Norm, wie man sie in Frankreich und England kennt, ist bei uns noch keine Spur vorhanden; es wird langer und fleißiger nationaler Arbeit bedürfen, um sie zu schaffen. Dazu aber kann die Schule beitragen, indem sie vor allem der Aussprache mehr Anfmerksamkeit schenkt, die Lernenden zu gutem Lesen nnd schönem Sprechen anhält, viel mehr als sie bisher gethan hat. Wie soll nun aber fremdsprachlicher Unterricht gedeihen, wie soll die französische und englische Aussprache der Schüler eine richtige werden, wenn dieselben mit ganz oder sehr ungenügend ausgebildeten Sprachorganen an jenen Unterricht herantreten? — Nach Einübung der einzelnen fremden Laute muss zu Silben, von Silben zu Wörtern vorgeschritten werden, wie der Verfasser näher ausführt, und daran schließt sich das Zusammensprechen der Sätze. Gerade dieses wird wol noch am meisten vernachlässigt, denn das mit sclavischer Durchführung der sogenannten Bindung angestrebte „Herrasseln“ der Sätze (wie wir es nennen möchten), wie es manche Lehrer von Seiten der Schüler verlangen, hat nicht die geringste Ähnlichkeit mit dem bei Franzosen hörbaren Aneinanderreihen der Wörter und Satzglieder. Möchte doch jeder Lehrer des Französischen die Worte des Verfassers (S. 38—40) beherzigen und danach handeln! Nicht minder schätzbar sind die Bemerkungen über das Zerlegen der Satzreihe in Wortgruppen, sowie der Vorschlag, das laute Lesen nicht der Übersetzung vorhergehen, sondern ihr nachfolgen zu lassen. Beides, das Zerlegen in Wortgrnppen und das Lesen nach der Übersetzung, haben wir selbst im französischen sowol als im englischen Unterricht mehrere Jahre erprobt, und wir sehen nun mit Vergnügen, dass wir darin in Übereinstimmung mit einem hervorragenden Pädagogen gehandelt haben.

Wir gehen zum IV. Capitel über, welches vom Sprechen handelt. Hier haben wir es mit demjenigen Theile des fremdsprachlichen Unterrichts zu thun, über den die Meinungen am meisten anseinandergehen. Ganz treffend charakterisirt auch hier der Verfasser die augenblickliche Sachlage, wenn er sagt, dass das Sprechenkönnen zwar als ein Ziel des Unterrichtsbetriebs betrachtet, aber meist dem Zufall überlassen wird. Es bestehen hierüber wol ministerielle Verfügnngen, aber es wird im allgemeinen wenig danach gehandelt, nnd andrerseits sind diese Bestimmungen durchans nicht allgemein und gleich in ganz Deutschland. Man glaubt vielfach, dass „das Sprechenkönnen Ergebnis des gesammten in der Sprache ertheilten Unterrichts sein müsse.“ Es muss aber das Sprechen von der nntersten Classe an energisch und consequent geübt werden; die von Dr. Münch dafür vorgeschlagene Methode ausführlich darzulegen, würde zu weit führen, wir müssen auf seine eigenen Worte (S. 50—55) verweisen. Hervorheben aber möchten wir besonders die befürwortete Unterdrückung bez. Beschränkung der Inhaltsangaben und Vorträge in fremder Sprache von



Digitized by Google

Seiten der Schüler. Unter No. V folgen Erörterungen über das Schreiben. Zunächst sei hier constatirt, dass Verfasser nicht denen beipflichtet, welche in neuester Zeit die schriftlichen Übungen ganz aus der Schule verdrängt sehen möchten; er hält an denselben fest, meint aber, dass in den oberen Classen die Übertragung, solange es sich überhaupt nur um diese handelt, besser an Stoffen, die aus dem Französischen herübergenommen sind, geschieht als an deutschem Originaltext. Neben den häuslichen Exercitien gehen Classenübungen her; diese sollen aber a tempo-Extemporalien sein. An diese Übungen schließt sich die schriftliche Nacherzählung eines unmittelbar zuvor in französischem Original vorgelesenen, kürzeren, aber abgeschlossenen Stoffes. Diese letzte Übung hat Verfasser bisher weder theoretisch noch praktisch vertreten gefunden; dem gegenüber müssen wir jedoch bezeugen, dass sie doch hier und da existirt, wie wir aus eigner Erfahrung wissen. — Was endlich die Aufsätze betrifft, so sollen die ersten vom Lehrer vorgemacht, vorgelesen, erläutert und dann vom Schüler nachgeahmt werden. Nur müssen die Themata dem Standpunkte der Schüler entsprechen, was gerade bei den meisten in Schulprogrammen und anderswo gegebenen nicht der Fall ist. Im Gegensatz dazu werden Themata vorgeschlagen wie die folgenden: La découverte de l'Amérique, Les héros de la première guerre punique, La grandeur d'Annibal; Régulus au sénat de Rome (discours fictif); L'union fait la force. Welthistorische Erzählungen, fingirte historische Situationsreden und Briefe sollen vorwiegend cultivirt werden.

Die Auswahl der Lectüre (VI) wird auf einigen Seiten abgethan, weil sich der Verfasser darüber früher in einem Programm (Bemerkungen über die französische und englische Lectüre in den oberen Realclassen. Ruhrort, 1879) verbreitet hat und weil ihm die Frage „in gutem Flusse und ihre Lösung auf gutem Wege“ scheint. In der That ist diese Frage in neuester Zeit mehrfach, wenn auch vielleicht noch nicht nach allen Gesichtspunkten besprochen worden. Vieles, so meinen wir, was dem bisherigen Canon der Schullectüre einverleibt gewesen ist, kann gewiss wegfallen oder wenigstens in beschränkterem Maße gelesen werden. Es scheint uns geradezu Zeitverschwendung, wenn jahrelang nur Werke wie Voltaires Charles XII und Michauds Kreuzzüge gelesen werden. Die Menge der dort sich häufenden Eigennamen und der dazu nöthigen Anmerkungen oder Erläuterungen verwirrt die Mehrzahl der Schüler; infolge dessen entgeht ihnen die Anlage sowie der Stil des Ganzen. Es gibt doch wol noch andere Werke, die sich an Stelle jener lesen ließen, z. B. einzelnes von Souvestre und leichtere Lustspiele, denn zunächst muss verlangt werden, dass der Lesestoff sachlich leicht zu fassen sei; nur unter dieser Bedingung kann er sprachlich fördern. Anderseits achtet man bei der Auswahl der Lectüre noch zu sehr, ganz wie in Frankreich, auf die literarhistorische Bedeutung der zu lesenden Autoren. Eine Auswahl unter solchen Gesichtspunkten gehört in die letzten Schuljahre, sie bildet den Übergang zur Literaturgeschichte, wo solche getrennt getrieben wird.

Es bleibt uns noch übrig, von der Behandlung der Lectüre (VII) zu sprechen, wie sie Dr. Münch wünscht. Er betont dabei namentlich die Übersetzung, der größere Sorgfalt als bisher zugewendet werden muss. Es ist bei Umgestaltung der französischen Perioden in deutsche genau zu achten auf die Wortstellung, auf zahlreiche Verbindungen (la bataille *d'*Ivry = die Schlacht bei Ivry; *dès* le lendemain = schon am folgenden Morgen etc.) und anderes mehr. — Sehr

Digitized by Google

zutreffend sind ferner die Bemerkungen des Verfassers über die Commentare der Schulautoren. Diese dürfen dem Lehrer nicht alles vorwegnehmen und zu weit gehen, dem Schüler aber nicht alles zurecht machen, dass er selbst nichts mehr finden kann.

Den Abschluss der uns vorliegenden Schrift bildet ein kurzes Capitel über Hilfsdisciplinen und Hilfsbücher. Es ist da die Rede von Synonymik, von Sprach- und Literaturgeschichte und von der Verslehre. Zuletzt findet sich eine kurze Ausführung über ein Lesebuch, welches neben die Autoren und die Grammatik treten soll. Dieses Hilfsmittel denkt sich Verfasser in zwei Theilen: es enthalte die premières lectures, Materialien zu Sprechübungen für die verschiedenen Stufen, Aufsätze zur französischen Geschichte, Geographie, Volkskunde, Cultur- und Literaturgeschichte nebst literarhistorischen Proben; daran schließen sich kleinere Poesien und Scenengruppen aus Lustspielen; endlich einige Musteraufsätze und ein Wörterbuch mit phonetischer Aussprachebezeichnung.

Die besprochene Schrift bietet, wie wir sehen, eine Fülle von schätzbaren Andeutungen und Gedanken über den französischen Unterricht. Wir selbst finden uns fast in allen Punkten in Übereinstimmung mit dem Verfasser; deshalb konnte unsere Besprechung im Wesentlichen nur Referat sein. Gerade dieses aber, hoffen wir, wird bei den Lesern das Verlangen rege gemacht haben, die betreffenden Aufsätze im Detail kennen zu lernen und das Gebotene zu prüfen bez. in der Praxis anzuwenden.

Digitized by Google

## Pädagogische Rundschau.

**Schulverhältnisse in Süd-Russland.** Herr A. Richter, Centrallehrer in Grunau, Kreis Mariupol, Gouvernement Jekaterinoslaw, sendet uns einen ausführlichen Bericht, den wir unverkürzt zum Abdruck bringen, weil er, offenbar mit objectiver Treue abgefasst, in vieler Hinsicht interessant und lehrreich ist. Es freut uns, den meist sehr ungünstigen Nachrichten über das russische Schulwesen hier ein freundlicheres Bild gegenüber stellen zu können, um so mehr, da dasselbe von einem competenten Augenzeugen entworfen ist, dem wir hiermit für seine Mühwaltung herzlich danken. Fortsetzung und Ergänzungen aus anderen Gebieten des russischen Reiches werden uns und unseren Lesern willkommen sein. Der Bericht des Herrn Richter lautet:

Ich darf wol als bekannt voraussetzen, dass im Jahre 1867 auch in Russland sich das Interesse für die Volksschule zu regen begann. Die erste Folge davon war, dass hin und wieder in einigen reicheren griechischen Dörfern Volksschulen errichtet wurden. (In den deutschen Colonien bestanden sie schon lange.) Da man seminaristisch gebildete Lehrer nicht hatte, so wurde die Schule gewöhnlich einer Person übertragen, die etwas russisch lesen und schreiben konnte. Der Schulplan war damals sehr einfach: vormittags Lesen, nachmittags Schreiben. Als im Jahre 1872 eine neue Kreis-Ordnung von der Regierung verfügt wurde, durch welche die Kreise eine ähnliche Selbstverwaltung mit Kreisausschuss und Kreistag erhielten, wie 1874 die östlichen Provinzen der preußischen Monarchie, nahm auch die Sache der Volksbildung einen größeren Aufschwung. Es wurden vor allem Lehrer-Seminare gegründet und die Semstwo (Kreis-Verwaltung) ließ, zum Theil auf ihre Kosten, junge Leute zu Volksschullehrern ausbilden. Demnächst ging man auch mit der Gründung von Volksschulen energisch vor.

Die nachstehende Tabelle mag die Thätigkeit der Semstwo in dieser Richtung mit Zahlen belegen, und ich verbinde mit derselben eine Angabe der Nationalitäten, welche die ackerbauende Bevölkerung des Kreises bilden:

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Russen | 79 119 | Seelen, | 67 | Dörfer | 27 | Schulen, |
| Griechen | 52 147 | „ | 25 | „ | 22 | „ |
| Deutsche | 19 739 | „ | 39 | „ | 2 | „ |
| Juden | 2 726 | „ | 29 | „ | — | „ |

Der Kreis Mariupol wendet jährlich für Volksbildung 36 000 Rubel auf, und zwar wird dieser Betrag fast ganz durch Lehrergehälter und Lehrmaterial absorbirt.

Digitized by Google

Jedes Dorf, welches eine Semstwo-Schule wünscht, muss für ein geeignetes Schullocal, anständige Lehrerwohnung, Beheizung und einen Schuldiener sorgen; was sonst nothwendig ist, das besorgt die Semstwo. Unterrichtet wird in diesen Semstwo-Schulen, deren Zahl, wie oben angegeben, 51 beträgt, in Religion, Lesen, Schreiben und Rechnen. Der Eintritt in die Schule erfolgt mit dem 7. Lebensjahre, oft auch später, und der Austritt gewöhnlich im 15. Lebensjahre, aber auch früher. Die Schule besteht aus 3 Abtheilungen, welche bis zu 50 Schülern von einem Lehrer unterrichtet werden. An manchen Schulen unterrichten je nach der Schülerzahl bis 5 Lehrer oder Lehrerinnen. Der Unterricht beginnt mit dem 1. October und schließt am 1. März, weil dann die Arbeiten der Landbevölkerung alle Kräfte, selbst die der Schulkinder, in Anspruch nehmen. Ein Zeugnis der Volksschule über bestandenes Schlussexamen erwirkt eine Ermäßigung der Militärdienstzeit um zwei Jahre.*)

Nachdem wir uns mit den russischen Semstwo-Schulen bekannt gemacht haben, dürfte es nicht uninteressant sein, zwischen ihnen und den deutschen Volksschulen eine Parallele zu ziehen, woran sich eine Vergleichung des russischen mit dem deutschen Volksschullehrer schließen mag.

Die deutschen Colonien haben schon seit vielen Jahrzehnten ihre besonderen Schulen, in denen bis vor etwa 8 Jahren auch nur Religion, Lesen Schreiben und etwas Rechnen gelehrt wurde, ebenfalls nach dem Lehrplane: vormittags Lesen, nachmittags Schreiben. Seit 8 Jahren ist auch hier die russische Sprache obligatorischer Unterrichtsgegenstand, und seit dieser Zeit brechen sich auch allmählich allerhand Verbesserungen in den deutschen Gemeindeschulen Bahn. So ist es z. B. den Bemühungen der Pastoren, welche hier die natürliche Schulaufsichtsbehörde sind, gelungen, Lesebücher einzuführen; früher lernten nämlich die Kinder das Lesen im „Neuen Testament", und es gibt auch noch heute solche Schulen, wo dies üblich ist. Weiter wird jetzt schon in den meisten Schulen auch Geographie, Gesang und etwas Naturgeschichte gelehrt.

Der Schulbesuch in den deutschen Schulen ist regelmäßiger als in den russischen. Der Grund liegt darin, dass die deutschen Gemeinden sich freiwillig, durch Gemeindebeschluss, einen Schulzwang auferlegt haben; die Eltern, welche ihre Kinder nicht regelmäßig in die Schule schicken, werden zum Besten der Schulcasse in Geldstrafe genommen. Der Unterricht dauert aber auch hier, wie in den russischen Dörfern, leider nur vom 1. October bis 1. März. Dagegen ist in den deutschen Dörfern für die Sommermonate eine Sonntagsschule eingeführt.

Wenden wir uns nun zu den Lehrern, so finden wir in dem beiderseitigen Leben und in der pecuniären Lage bedeutende Unterschiede.

Der deutsche Lehrer erhält außer einem baaren Gehalte, welcher zwischen 225 bis 325 Rubel variirt, 5 ha Ackerland, Getreide, freie Viehweide, Wohnung, Stallung und Beheizung, so dass man annähernd seine jährliche Einnahme auf 600 Rubel schätzen kann. Der russische Lehrer bezieht von der Semstwo nur 320 Rubel jährlich und von seiner Gemeinde außer freier Wohnung und Beheizung nichts. Dies vorausgeschickt, wird es nicht mehr sonderbar erscheinen, dass unter den deutschen Lehrern Heiraten zur Regel, unter den russischen Lehrern aber zur Ausnahme gehören.

*) Die gesetzliche Dienstzeit beträgt in Russland 6 Jahre.

Digitized by Google

Der deutsche Lehrer wird von der ganzen Gemeinde auf eine bestimmte Zeit engagirt, bekommt von der Gemeinde seinen Gehalt nebst Emolumenten und hat gewöhnlich noch das Amt eines Dorfschreibers zu versehen. Außerdem gehört zu seinen Dienstpflichten noch die Abhaltung des Gottesdienstes an Sonn- und Feiertagen, sowie die Beerdigungen.

Es ist wol ganz natürlich, daß der deutsche Lehrer durch seine Obliegenheiten mit allen Gemeindemitgliedern in Berührung kommt und mit ihnen einen mehr oder minder lebhaften Verkehr unterhält.

Der russische Lehrer hat keinerlei Nebenämter nnd daher auch keine zwingende Veranlassung, mit den Eltern der ihm anvertranten Kinder zu verkehren.

Der dentsche Lehrer findet in dem Geistlichen seines (evangelischen) Bekenntnisses das Vorbild, nach welchem er sich in seinem Wandel richten kann, nnd außerdem einen theologisch gebildeten Vorgesetzten und Berather.

Der russische Lehrer steht mit seinem Geistlichen auf einen anderen Fuße. Die Thatsache, dass der niedere russische Geistliche ohne Bildnng ist und sein Amt in vielen Fällen einer längeren Dienstzeit als Glöckner und Küster verdankt, vermag ihn nicht besonders in der Achtung des Lehrers zu heben. Es gibt viele Dörfer, wo der russische Geistliche mit dem Lehrer tagelang sich nur mit Kartenspielen, Schnapstrinken nnd Rauchen beschäftigt.

Um das Bild der Volksschnle zu vervollständigen, wird es nothwendig sein, auch von der Schulaufsicht zu reden.

Über alle Schulen des Kreises führt die Oberaufsicht der Schulrath, welcher eine aus einem Präsidenten und 4 Mitgliedern — worunter der als Pädagog rühmlichst bekannte Baron Korf*) — bestehende Nebenabtheilnng der Kreisverwaltung bildet. Diesem Schulrath, welchem anch der Schulinspector angehört, gebürt besonders die Vorbereitung aller auf das Schulwesen bezüglichen Vorschläge, Ernennung der Lehrer, Abordnung von Deputirten zu den Schnlprüfungen etc. Dem Schulinspector liegt die specielle Aufsicht über die Volksschulen ob, und es gehört zu seinen Verpflichtungen, jede Schule wenigstens einmal im Jahre zn besnchen. Um dieser Pflicht zu genügen, muss er gerade die schlechteste Jahreszeit zu seinen Dienstreisen benntzen, weil nur während der Wintermonate Schule gehalten wird. Der Schulinspector des Kreises Mariupol ist anch zugleich Schulinspector des Kreises Rostov, hat seinen Wohnsitz in Rostov a/Don nnd wohnt also von der Kreisstadt Mariupol 190 Kilometer entfernt. Um den Kreis Mariupol zu bereisen, muss er ihn nach allen Richtungen mit einem primitiven Banernfuhrwerk ohne Federn, einer sogenannten Telega, bei oft grnndlosen Wegen, nach allen Richtnngen durchmessen. Hierbei will ich noch, um diese Leistungen zur richtigen Würdigung zu bringen, bemerken, dass die Länge sowol als die Breite des Kreises gewiss in grader Linie 150 Kilometer beträgt. Von einer eigentlichen Schulaufsicht, im Sinne der im Auslande geübten, kann hiernach selbstverständlich gar nicht die Rede sein. Der Inspector fährt bei einer Schule vor, springt heraus, eilt in das Classenzimmer, trifft, da er vielleicht gerade in der Mittagsstunde gekommen ist, niemanden außer dem Lehrer an und reist nach einigen mit diesem ge-

*) In der That ein hochverdienter und ausgezeichneter Mann, welcher jedem Schulcollegium zur Zierde gereichen würde. D. H.

Digitized by Google

wechselten Worten, in dem Gefühle seine Pflicht erfüllt zu haben, weiter, um — eine andere Schule ebenso zu revidiren.

Selbst diese Schulaufsicht erstreckt sich aber nicht einmal auf alle Schulen. Nach einer Notiz, die ich kürzlich in einem amtlichen Blatte fand, ist der Inspector im Verlauf von 3 Jahren bei 11 besonders bezeichneten Schulen in einer dreimal, in einer zweimal, in fünf einmal und in vier keinmal anwesend gewesen.

Die Semstwo will diesem Übelstande jetzt dadurch abhelfen, dass sie eines ihrer Mitglieder durch eine jährliche Remuneration von 800 Rubel ebenfalls zur Bereisung der Schulen verpflichtet.

In neuerer Zeit ist die Sonntagsschul-Frage, dank der Anregung des Baron Korf, hier ebenfalls in den Vordergrund getreten, und es sollen in diesem Jahre in 10 russischen Dörfern Sonntagsschulen ins Leben treten. Der Unterricht wird in den Wintermonaten an 20 Sonntagen ertheilt, und der betreffende Lehrer erhält dafür eine besondere Remuneration von 50 Rubeln. Bei diesen Sonntagsschulen werden auf Kosten des Kreises auch Schulbibliotheken angelegt werden.

Es bleibt mir nur noch übrig, von der russischen Ministerial-Schule und von der russischen Centralschule zu sprechen.

Erstere ist von dem Ministerium der Volksaufklärung gegründet, bezw. wird von demselben unterhalten und ist eine höhere Volksschule, deren Programm durch russische Geschichte, Geographie, Naturgeschichte und Gesang erweitert ist. Sie gibt denen, welche das Examen nach Absolvirung eines 4jährigen Cursus bestehen, das Recht auf Ermäßigung der Militärdienstzeit um 3 Jahre. Die russische Centralschule ist eigentlich eine deutsch-russische Schule. Ursprünglich specifisch deutsch, fängt seit einigen Jahren in ihr das Russische an, das Übergewicht zu erhalten. Unterhalten wird diese Schule aus den Zinsen eines Capitals, welches von den deutschen Gemeinden zu diesem Zwecke aufgebracht worden ist. Das Programm dieser Schule ist a) in deutscher Sprache: Religion, Grammatik, Lesen, Aufsatz, Naturgeschichte und Schönschreiben, b) in russischer Sprache: Grammatik, Lesen, Aufsatz, Weltgeschichte, russische Geschichte, Arithmetik, Geometrie, Schönschreiben und Zeichnen. Der Gesangunterricht wird in beiden Sprachen ertheilt. Der Cursus ist 4jährig. Die Schule hat auch den Zweck, Lehrer für die deutschen Colonien auszubilden. Die Centralschule hat eine Bibliothek für ihre Schüler, in welcher sich jedoch zum größten Theil russische Werke vorfinden. Der deutsche Lehrer an der Centralschule ist zugleich Bibliothekar der im vorigen Jahre von den Lehrern des Grunauer Kirchspiels begründeten Lehrer-Bibliothek, welche der beschränkten Mittel wegen erst 52 Bände zählt. Von Fach-Zeitschriften wird nur das „Pädagogium" gehalten, da die Mittel sehr beschränkt sind. (Hier könnten vielleicht ausländische Collegen durch Schenkung von Büchern helfen.)

Zum Schlusse eilend will ich noch der Lehrer-Conferenzen Erwähnung thun. Die deutschen Lehrer kommen alle Jahre ein- oder zweimal zur Berathung über Schulfragen zusammen; das Amt des Vorsitzenden bei diesen Sitzungen gebürt dem Pastor. Diese Conferenzen entbehren jedoch jedes amtlichen Charakters.

Für die Kreise Mariupol und Alexandrowsk wurde im vorigen Jahre eine allgemeine Lehrer-Conferenz geplant, dieselbe scheiterte jedoch an dem Wider-

Digitized by Google

stande des Mariupoler Schulinspectors, welcher von den 96 Lehrern und Lehrerinnen seines Bezirks nur 31 für reif hielt, an dieser Conferenz mit Nutzen theilzunehmen. Außerdem konnte er sich auch mit dem für diese erste Conferenz von dem Curator des Lehrbezirkes Odessa aufgestellten Programme nicht einverstanden erklären.

Ich hoffe, dass diese Zeilen dazu beitragen werden, den schlechten Ruf, welchen Russland in Sachen des Volksschulwesens im Auslande hat, einigermaßen zu entkräften, wobei ich noch zu bedenken gebe, dass das, was geleistet worden ist, für die kurze Zeit von 10 Jahren bei den geringen Lehrkräften, die hier zu haben sind, einigen Anspruch auf Anerkennung erheben darf.

---

**Ein Schmerzensruf der italienischen Lehrerwelt.** Unter diesem Titel erhalten wir aus Italien von einem daselbst lebenden deutschen Schulmanne folgenden Artikel: Ich glaube, dass ich nichts berflüssiges thue, wenn ich der deutschen Lehrerwelt von ihren italienischen Collegen einen Stoßseufzer mittheile, der so recht ein Stimmungsbild genannt werden kann und in wenigen Worten widergibt, was die Lehrerwelt Italiens denkt, fühlt und leidet.

Da es zudem gut ist, sich auch auf fremdem Gebiete zu orientiren, um besser sein eigenes zu verstehen, so lasse ich diesen Schmerzensruf möglichst naturgetreu ertönen. Hier ist er:

„Von dem ministeriellen Entwurfe, der bestimmt ist, die Lage der italienischen Lehrer zu verbessern, hat man ein Langes und Breites gesprochen und doch wenig ernstlich discutirt; ja man schadet den Lehrern, indem man alles mit persönlichen und politischen Rücksichten vermischt.

Immer ist es dasselbe: auf viele Jahre hinaus verspricht man, und die Lehrerwelt, mit unvergleichbarer Geduld, hofft und hofft, und wenn ein gütiger Sonnenstrahl sich bemerkbar macht, um die Hoffnung, diese schwindsüchtige Pflanze der armen Parias, zu erwärmen, siehe, da kommt ein ganz neuer Politiker, oder der Sturm persönlicher Antipathie und parteiischen Hasses.

Es gibt eine gewisse Presse, welche, um einem Princip den Krieg zu erklären, mit knabenhaften Argumenten und mit rhetorischer Sophistik kämpft, und indem sie für das Wohl der Lehrer einzutreten vorgibt, möchte sie die möglichen Reformen ersticken und vernichten.

Den Lehrern und ihren wahren Freunden liegt wahrhaftig nicht daran, ob der Eine oder der Andere Minister ist, wol aber, dass man vom weiten Felde schöner Versprechungen zu dem der Verbesserungen übergehe, und jeder, der nicht seine geistige Schärfe verloren, muss sehen, dass man nicht über mehr oder weniger lange und breite Versprechungen und pompöse Reden, sondern über Handlungen und Werke richten und urtheilen muss.

In den 23 Jahren der italienischen Einigkeit sind Minister auf Minister gefolgt, und alle, sich ergehend in langen Versprechungen, haben nicht einen einzigen Schritt gethan, um nur ein wenig von den Verbesserungen zu erwirken, die das Gesetz von Coppino erstrebte, oder etwas von den Verfügungen Bonghis. Hat man daher nicht Ursache, in dem gegenwärtigen Minister Baccelli einen wahren Lehrerfreund zu erblicken, da er ein Gesetz proponirt, um „die Lehrer participiren zu lassen an jener Beamtenstabilität, die so wertvoll ist, um das Bewusstsein der persönlichen Würde zu entwickeln und zu fördern, ihre Gegenwart zu garantiren, sie ihrer Zukunft zu vergewissern und eine finanzielle Aufbesserung in Fluss zu bringen, die ihnen nicht fehlen kann?"

In diesem Projecte treten zwei Hauptpunkte hervor: die Bezahlung der Gehalte und die Ernennung der definitiven Lehrer, zwei Dinge, welche für den italienischen Lehrer die einzig möglichen Aufbesserungen in den gegenwärtigen trüben Verhältnissen sind.

Wenn die Verbesserung der Gehalte, welche nichts als ein Act der Gerechtigkeit ist, nicht erfolgen kann, müssen wir verzichten auf eine anständige Stellung in der bürgerlichen Gesellschaft. Das proponirte Gesetz würde nicht wenig die Lage der Lehrer verbessern. Die große Mehrzahl der Communen bezahlt nur mit Wider-

Digitized by Google

willen die Gehalte der Lehrer; nicht allein, weil dies eine Ausgabe verursacht, sondern mehr noch, weil die allgemein dominirenden Ideen und Ansichten dem Volke abhold sind. Es steht fest, dass fast alle facultativen Ausgaben zu Gunsten der wolhabenden Bürger gemacht werden (Theater, Illuminationen, verschiedene Feste etc.), nichts oder wenig aber spendet man für das Volk, für die Allgemeinheit, aus welcher man doch gewöhnlich das communale Vermögen schöpft. Die Volksschule ist in Wahrheit eine Volksinstitution, und sie berührt in erster Linie die Interessen und das Wol der geringeren Classen, nützt hingegen wenig oder nichts den hohen socialen Classen, welche ihre Kinder privatim erziehen lassen. Daher tritt man dieser Institution mit Widerwillen entgegen, und man hat nicht viel gefehlt, wenn man sagt, dass die gegenwärtigen Schulen gar nicht existiren würden, wenn sie nicht vom Staate befohlen würden.

Daher kommt denn auch dieses Verlachen und Verhöhnen der Lehrer, daher das Schreien von all dem verlorenen Gelde, das dem Volksschulwesen geopfert wird, daher auch der Ruf, dass die Lehrer die Blutegel der communalen Bilanz seien, daher endlich auch die Rückstände der Gehalte von Monaten und Jahren. Und die Ohnmacht, die Verzagung und Betrübnis, Erniedrigung und Muthlosigkeit, mit welcher man Mitleid haben und die man achten sollte, betrachtet man gleichgiltig, spricht aber mit pathetischen Phrasen von der hohen Mission der Nation, von der Erhebung der Plebs und von der Würde des Volkes. Es ist bekannt, dass es viele Communen gibt, von denen die Lehrer von Semester zu Jahr mit Verwünschungen und halben Flüchen bezahlt werden.

An wem aber ist es denn, bei der Behörde zu reclamiren? Am Lehrer. Allein die Lehrer wissen, dass sie mit ihren Reclamationen ihren Brotherrn vor den Kopf stoßen, und in ihrer misslichen Lage fürchten sie, abgesetzt zu werden, und so müssen sie darauf verzichten, sich an das Gesetz zu wenden, um ihr Recht geltend zu machen, sondern sie müssen fein still schweigen und sich durch persönliche Blicke bezahlen lassen, oder sie müssen durch Bücklinge und unterwürfiges Wesen, durch Bitten im Gewande christlicher Demuth etwas zu erlangen suchen.

Und selbst wenn man auch monatlich zahlte, wie das Gesetz es gebietet (s. Regul. vom 15. Sept. 1860, Art. 127), es wären wenige Tropfen auf die Zunge des Durstigen....

Am Ende des Monats präsentirt sich der Lehrer, mit dem Hute in der Hand, dem Secretär der Commune und: Ergebener Diener .... wenn man würde .... wenn man könnte .... geben Sie mir das Mandato (Anweisung)." — „Gehen Sie zum Herrn Sindaco. Von ihm muss ich erst den Befehl dazu haben." — Und der Lehrer präsentirt sich dem Herrn Sindaco und: .... „Ergebener Diener .... Wenn man würde .... könnten Sie .... mir den Auftrag geben für mein Mandato?" — „Haben Sie Ihren Dienstschein?" — „Nein, mein Herr, aber ...., mir scheint .... wenn ich nicht irre, sagten Ew. Wohlgeboren, dass die Certificate von der Behörde gegeben wurden"....

„Ich habe andere Sachen zu thun. Gehen Sie zum Sopraintendente."

Und der Lehrer geht zum Sopraintendente und: „Ergebener Diener .... Könnten Sie .... Würden Sie .... mir das Certificat einhändigen, das ich dem Herrn Sindaco präsentiren soll?"

Und siehe, der Herr Sopraintendente in seiner großen gentilezza erspart dem Lehrer die Mühe, noch weiter hin- und herzulaufen, und bescheinigt ihm das Certificat. Nun geht der Lehrer von neuem zum Herrn Sindaco, und von ihm zum Herrn Secretario; dieser macht ein unverständliches Zeichen neben ein anderes ebenso unverständliches des Sindaco, und nun kehrt der Lehrer wieder zum Ragioniere zurück. Allein die Via crucis hat anch jetzt noch kein Ende. Der Ragioniere macht ihn darauf aufmerksam, dass er den Stempel registriren lassen müsse. Und nun geht der Lehrer zum Herrn Ricevitore, der die Sache in Ordnung bringt, und nun endlich hat der Lehrer das Mandato.

Allein, eine „Anweisung" ist Papier und dieses muss in Geld umgewandelt werden; dazu aber bedarf es in diesem Falle einer ganzen Serie von neuen Unterwürfigkeiten, eines Auf- und Ablaufens anderer Treppen und abermaliger Vertrautheit und Übung im Servilismus. Den Herrn Tesoriere (Cassirer, Schatzmeister) trifft man nicht immer zu Hause, oder er findet wieder etwas auszusetzen, auch hat er immer über die Administration zu jammern, die so oft Anweisungen ausfertigt, ohne dass doch Geld in der Cassa ist, und die Lehrer, beständig von heute zu morgen

Digitized by Google

geführt, hören endlich auf und geben sich mit armseligen Zugeständnissen zufrieden, um endlich den Rest in Kupfer zu erhalten.

Nun aber wird man sagen, dass solche Lehrer doch nur eine Schöpfung der Phantasie sein können und zwar nur einer ausgelassenen Phantasie; denn ist es möglich, mehr Geduld zu haben als ein Hiob und so zu leiden und so zu kriechen und sich derartig zu degradiren, ohne bei erster bester Gelegenheit endlich einmal das Blut sich in den Kopf schießen zu lassen und der Sache irgendwie ein Ende zu machen?

Das ist leicht gesagt. Aber was wollt Ihr denn, das derjenige thun soll, der sich ganz und gar dem Schuldienste gewidmet hat? Was wir besitzen und was uns zu bleiben scheint, ist das Sclaventhum. Wer aber ein Sclave ist, hat die Hälfte der Seele verloren, ja vielleicht noch mehr . . . . also, folglich: „o mangiar questa minestra o saltar questa finestra" (wörtlich: entweder diese Suppe hinunterschlucken, oder durch dieses Fenster springen).

Und wenn man den Lehrer bei einer seiner unabhängigen Handlungen hinter der Hausthür sieht, bei der Reclamation eines heiligen Rechtes, bei einer Klage, welche seine halb verzweifelte Seele ausstößt — man kann sicher sein, alle seine Proteste, seine kleinen Wünsche und sein Verlangen nach bescheidener Freiheit werden sich nur immer wieder um dasselbe drehen: „o mangiar questa minestra o saltar questa finestra."

Aber die Lehrer sind ja verpflichtet und engagirt für sechs Jahre, und für diese Periode sind sie ja im Sichern und können reclamiren, protestiren, reagiren und Zahlung fordern!

Was heißt das alles? Die Ernennung auf sechs Jahre ist nichts als eine pure Illusion, nichts als Staub für die Augen. Freilich sieht nicht jeder die Gefahr oder er wirft sie hinter sich, und doch, wie viele, fast unzählige Mittel besitzen Magistrat und Behörden, um solche Verpflichtungen zu brechen und den Lehrer gesetzwidrig zu verabschieden?

Was ist das Gesetz? Eine Quelle von Zank, Streitigkeiten, Processen. Was Gesetz, was Process! Der Lehrer, der sein Recht geltend zu machen sucht, muss von dem Seinigen nehmen, die Commune aber opfert ohne Schmerzen die Gelder Anderer und zwar selbst für die ungerechtesten Processe. Zudem kann ja die Commune die Angelegenheit dem Tribunale überweisen und dieses wieder dem Appellationsgerichtshofe und dieser wieder dem Cassationshofe, und unterdessen würden Monate und Jahre vergehen und der Lehrer müsste vor Hunger sterben.

Alles ist nichts, und selbst wenn die Ernennung zu sechs Jahren wirklich verpflichtend wäre, und wenn man den Lehrer so zu sagen sicher stellte — Magistrat und Behörde können die Lehrer dennoch aller drei Jahre fortjagen, denn sie haben das Recht, neue zu ernennen und dieses Spiel fortzusetzen. Nun aber: selbst angenommen, dass sie die Scham besäßen, solche Ungerechtigkeit und Immoralität einzugestehen, so bietet doch das jetzige Gesetz selbst diejenigen Mittel, solchen Dingen geschickt auszuweichen. Oder ist denn nicht ausdrücklich im Gesetz vermerkt, dass Commune und Lehrer eine Convention abschließen können auf weniger als sechs Jahre? (Gesetz v. 9. Juli 1876, Art. 3.)

Doch mehr noch, man zwingt die Lehrer förmlich, um die Ernennung auf ein Jahr nachzusuchen, und man ist sicher, dass das Schulcollegium (Consiglio scolastico) dies geschehen lassen wird, natürlich bei geschlossenen Augen. Oder haben wir solcher Beispiele nicht schon zu Hunderten gehabt?

Nun, der Lehrer lässt eben alles laufen wie und wohin es will, die Welt mag ihren Gang gehen. Wer aber darunter am meisten leidet, ist die Schule, das Volk, das Land.

Mit nichts soll sich der Lehrer befassen; seine politische und religiöse Meinung soll er geheim halten oder aber, je nachdem der Wind geht, der von oben oder seitwärts kommt, soll er ein Clericaler sein, oder ein Atheist, ein Materialist, ein Monarchist, ein Republikaner, Anarchist, Socialist oder Nihilist — — aber meistens soll er nichts sein, gar nichts.

Er soll auf die Rechte eines Bürgers verzichten; er soll ablassen von seiner hohen civilisatorischen Mission; er soll sich beschränken auf den Rechenkasten und die Lesemaschine und die Anderen reden und thun lassen, selbst wenn sie ihn auch an die Vergangenheit fesseln wollten und selbst wenn sie kämen, um die Basis

Digitized by Google

unserer Verfassung zu zerstören, alles das, was ungeheuere Opfer und das Leben so vieler Märtyrer gekostet hat.

Der verehrte Baccelli (jetziger Minister d. öff. U.) kommt nun, um ein solides Gebäude aufzurichten, und da muss man mit der Basis beginnen, und er ist herabgestiegen zu dem Elementarlehrer und zur Schule des Volkes, denn er hat gesehen, wie der Krebs läuft.

Alles Übel liegt in der eigenartigen Existenz der Lehrerwelt, die eine Art „contumacia per tutta la vita" ist, wie auch in dem Umstande, dass sie von der Commune bezahlt wird, und daher ist das wertvollste Gegenmittel nur allein dieses:

„der Cassirer der Provinz hat den Auftrag, den Elementarlehrern ihr Gehalt „auszuzahlen;

„der Elementarlehrer wird definitiv ernannt und kann nicht entlassen werden, „wenn für ihn nicht der Art. 334 vom 13. Nov. 1859 Geltung hat."

Und das ist es, was der Minister in seinem Vorschlage zur Geltung zu bringen sucht und was die Freunde der Volkserziehung und die Volksschullehrer hoffen und erflehen, deren Stimme jetzt also lautet: „Vereinigen wir uns, um gemeinsam gegen eine gewisse, leidenschaftliche und gehässige Presse zu Felde zu ziehen, die nichts anderes sucht, als uns auf die Schlachtbank zu führen, um denen einen Herzenswunsch zu befriedigen, in deren Gedanken es niemals lag, unsere elende Lage zu verbessern!"

Empfangen wir dieses Project und begrüßen wir den verehrten Baccelli als unsern wahren Wolthäter, wenn er es verstehen wird, diese ersehnte Verbesserung vom Project zur Realität, zum Gesetz zu erheben.

Lasst uns warme Bitten bringen allen denjenigen Deputirten, welche die Freunde der Lehrerwelt und die Bahnbrecher und Vorkämpfer der Civilisation sind, und welche die kostbare Zeit nicht in oberflächlichen Discussionen und unnützem Aufschieben verbringen, sondern handeln, ehe der Vorhang fällt.

Und wenn unsere heißesten Wünsche erhört sein werden, wollen wir alle diejenigen segnen, welche es verstanden, uns aus Erniedrigung, Schlamm und Koth herauszuziehen und emporzuheben zur Menschenwürde, und nicht mit Worten, nein, durch Thaten werden wir ihnen zeigen, dass wir einer Wolthat wahrhaftig nicht unwürdig waren."

Schließen wir uns diesen Wünschen und gerechten Bitten unserer italienischen Collegen, aus deren Schoße wir soeben diesen ergreifenden Schmerzensruf vernahmen, mit ganzem Herzen an; denn Missmuth, Verzagtheit, Noth und Verzweiflung kämpfen unter ihnen, und zahllose Irrlichter führten sie von Jahr zu Jahr immer weiter ab von dem Wege zu lichteren Höhen, und immer wieder wollte kein milder, belebender Strahl des Lichtes und der Freiheit durch die finstern, tief schwarzen Wolken dringen, die trotz des lachenden, blauen Himmels über Italiens Gefilde sich lagern.

Nicht die „Neujahrsnacht eines Unglücklichen" träumt die italienische Lehrerwelt in ihrem Schmerze, sondern in nackter, schrecklicher Wirklichkeit scheint sie erliegen zu müssen dem furchtbaren, heimtückischen, schwarzen Ungethüme, dessen feinste Äderchen selbst auch in der tiefsten Tiefe des Volkes saugen, um diesem die höchsten Güter zu rauben: Bildung, Menschenwürde, Fortschritt, Freiheit!

---

**Vom deutschen Ostseestrande.** -dt — Unter dieser Überschrift gedenke ich den freundlichen Lesern des „Pädagogium" von Zeit zu Zeit kurzen Bericht über Leid und Freud' im Schul- und Lehrerleben aus unsern Gauen zu erstatten. Es soll sich hier bei nicht um bloßen Unterhaltungsstoff handeln, sondern um wolgemeinte Anregungen zum weitern Nachdenken über diese oder jene Frage, über innere und äußere Interessen unserer modernen Schulanstalten.

Zunächst sei erwähnt, dass die Regierung zu Danzig einen für die Lehrer in vielen preußischen Städten wichtigen principiellen Streit zum Austrage gebracht hat, indem sie auf die Beschwerde der Classenlehrer zu E. entschied, dass es keine gesetzliche Bestimmung gebe, nach welcher ein Lehrer zur Einsammlung des Schulgeldes durch die städtische Behörde gezwungen werden kann. Bis jetzt liegt die Sache in den meisten preußischen Städten so, dass jeder Ordinarius in seiner Classe das festgesetzte Schulgeld pro Monat oder Quartal sammelt und an den Dirigenten der Anstalt abführt, welcher dann sämmtliche Schulgelder an den Cassirer abliefert, von dem wieder das ganze Collegium die Gehälter zu erheben

Digitized by Google

hat. — In Westpreußen und darüber hinaus sind seit zwei Wintersemestern die Erfolge des Unterrichts in den höheren Lehranstalten und in den Volksschulen durch das Auftreten der Diphtheritis sehr geschmälert worden. Diese Krankheit nahm in mehreren ländlichen und städtischen Gemeinden einen so epidemischen Charakter an, dass der Unterricht ganz ausgesetzt werden musste. In vielen Schulen fielen in 10—15 Jahren nicht so viele Schüler dem Tode zum Opfer, als dieses im Schuljahre 1882/83 geschah. Manche Familie verlor an einem Tage mehrere Kinder. Hieraus erklärt sich zur Genüge die große Besorgnis der Mütter, die nun auch häufig Schulversäumnisse eintreten ließen, wenn der gefürchtete Feind noch gar nicht in Sicht war. — Nach der neuen deutschen Gerichtsordnung ist den Lehrern das Strafrecht völlig belassen; jedoch darf der Lehrer nicht fremde Kinder, auch nicht auf offener Straße züchtigen, und ebenso darf das Strafmaß das Recht der väterlichen Züchtigung nicht überschreiten. Dass diese Grenze von jüngeren Lehrern nicht selten überschritten wird, lässt sich nicht bestreiten. Dass aber dem Lehrer in solch betrübendem Falle Vorsatz und Überlegung zugemuthet wird, könnte zweifelhaft erscheinen. Mit diesem Maße ist der Hilfslehrer F. in dem Grenzdorfe G. gemessen worden, denn er wurde zu 3 Monaten Gefängnis verurtheilt, wobei allerdings ein erschwerendes Moment das ist, dass von ärztlicher Seite constatirt wurde, dem gezüchtigten Knaben seien durch den Act dauernde Nachtheile für seine Gesundheit erwachsen. Darum Vorsicht, Vorsicht, Vorsicht! — Wie es bei uns noch immer nicht zu einem einheitlichen Unterrichtsgesetz hat kommen können, so fehlt auch jede Übereinstimmung in der Ferienordnung. Ganz verschieden fallen in jedem Jahre die Sommer- oder Hundstagsferien. Während in diesem Jahre Königsberg am 30. Juni schloss, that dies Berlin erst am 8. Juli, viele kleine Städte in Ostpreußen am 22. Juli und endlich das platte Land je nach Beginn der Getreide-, Tabak- oder Kartoffelernte. In südlicheren Landstrichen ist bekanntlich die Weinernte ausschlaggebend. Es ist leicht erklärlich, dass aus solcher Verschiedenheit für viele Eltern und Lehrer, welche entfernt wohnende Verwandte besuchen wollen, erhebliche Unbequemlichkeiten erwachsen.

---

**Aus Preussen.** —m—. Die Reaction befestigt sich immer mehr und macht bedeutsame — Fortschritte. Im größten und wichtigsten Theil der Bevölkerung findet sie zwar wenig Beifall, aber sie verfügt derzeit über die Macht, und so kann es ihr an Erfolgen nicht fehlen. Sie hat deren im laufenden Jahre bereits recht ansehnliche zu verzeichnen. Mit den Simultanschulen wird sie bald völlig aufgeräumt haben. Die zu Krefeld sind auf Befehl der königl. Regierung zu Düsseldorf seit Ostern wieder in confessionelle Anstalten verwandelt. Alle Opposition und Einsprache der Stadtverordneten hiergegen half nichts. Umsonst beriefen sich diese darauf, dass die Krefelder Simultanschulen nicht nur vom Minister Falk, sondern auch von seinen beiden Nachfolgern anerkannt waren und also zu Recht bestanden. Eine solche Berufung will bei uns nicht viel bedeuten. Wir haben ja kein Schulgesetz. Der jeweilige Cultusminister, nebenbei auch Unterrichtsminister, ist in Schulsachen Gesetzgeber und kann die Bestimmungen seiner Vorgänger oder auch seine eigenen mit anderen vertauschen, je nach seinen eigenen persönlichen Gesinnungen oder nach „politischen Rücksichten". Gegenwärtig nun legt man an entscheidender Stelle auf das confessionelle Element großen Wert, und da musste es natürlich auch in Krefeld wieder zur Geltung gebracht werden.

An anderen Orten nicht minder. Am 28. Juni hat zu Colmar der Bezirks-Unterrichtsrath für Ober-Elsass mit großer Majorität „die Wiederherstellung der confessionellen Schulen" beschlossen. Damit hat diese „große Majorität" ihre Schuldigkeit gethan, und der Herr Minister wird mit ihr zufrieden sein.

Da dessen Intentionen kein Geheimnis sind, so fühlen sich selbst in Berlin die Rechtgläubigen beider Gattungen zur Opposition gegen die freisinnige städtische Schulverwaltung ermuthigt. Der dortige „evangelische Schulverein" petirt bei dem Herrn Cultus- und Unterrichtsminister, er möge dafür Sorge tragen, dass eine entsprechende Anzahl „wirklich evangelischer" Gemeindeschulen wiederhergestellt werde. Und die „Germania", das Hauptorgan der Ultramontanen, plädirt ihrerseits für „Vermehrung der katholischen Gemeindeschulen".

Das Alles entspricht den jetzt in unseren Regierungskreisen herrschenden Anschauungen, und nun ist es aller Welt klar, warum wir „nicht nach Canossa gehen".

Digitized by Google

Das wäre fürwahr überflüssig; wir machen's uns bequemer und kriechen zu Kreuze im eigenen Hause, was noch den Vortheil hat, dass wir da beiden Confessionen unsere Reverenz machen und also eigentlich ein Doppelcanossa zu Stande bringen. Der „Staat" will mit der „Kirche" in Frieden leben, mit der exotischen wie mit der einheimischen; er glaubt, dass sie seine beste Stütze sei, und sie macht sich diesen Glauben zu Nutze und verlangt für ihre Dienste die Schule zum Lohn. Und so ist denn unser liebes Schulregiment wieder recht geistlich geworden. Alle Fachstellen desselben werden ausschließlich mit Theologen besetzt, und der bureaukratische Apparat arbeitet nach den Inspirationen dieser „Fachmänner". Was Wunder, wenn die Losung „rückwärts" heißt?

Auch in der interessanten Provinz Posen wurde unlängst ein Commentar hierzu geliefert. Die dortige königl. Regierung hatte am 7. April angeordnet, dass den Kindern polnischer Nationalität der Religionsunterricht in deutscher Sprache zu ertheilen sei. Am 12. Juni aber hat sie „im Auftrage des Herrn Ministers der geistlichen etc. Angelegenheiten" jene Anordnung widerrufen und die polnische Sprache wieder hergestellt. Die Verfügung vom 7. April war ohne Zweifel eine in mehrfacher Hinsicht sehr heilsame und entsprach zudem einer bereits vor zehn Jahren erlassenen Anordnung des Oberpräsidiums, laut welcher auch im Religionsunterrichte die deutsche Sprache anzuwenden sei, sobald die Kinder genügendes Verständnis derselben besäßen, eine Bedingung, welche in der That vieler Orten schon längst erfüllt war. Aber die polnisch-katholische Geistlichkeit betrieb gegen die Verordnung vom 7. April eine heftige Agitation, als ob es auf eine Vergewaltigung der katholisch-polnischen Gewissen abgesehen sei, und nunmehr jubelt sie, dass der Herr Minister die ihr erwünschte Restauration verfügt hat. Sie hat auch alle Ursache, sich ihres Erfolges zu freuen. Deutsch und evangelisch gilt ihr als Eins und ist ihr tief verhasst; polnisch und katholisch ist ihr ebenfalls identisch und der Gegenstand ihrer heißen Liebe. Da nun diese polnisch-katholische Sache triumphirt, so lassen sich viele katholische Deutsche polonisiren und viele polnische Protestanten werden katholisch; sie wollen eben ganz bei der gewinnenden Partei sein. Auch ein Erfolg ohne Canossa!

Weniger Ursache zum Jubel als die geistlichen Herren haben die Lehrer. In Ermangelung eines Schulgesetzes wissen sie in vielen Fällen nicht, was Rechtens ist, und wenn es sie gelüstet, das Recht zu suchen und anzurufen, so erhalten sie leichtlich eine Zurechtweisung in Gestalt einer Zurückweisung. Wes Ranges ist eigentlich ein preußischer Volksschullehrer? Die Frage ist unter Umständen für die Stellung und Existenz eines solchen Functionärs entscheidend, bedarf also der Lösung. Nun wurde infolge eines besonderen Vorkommnisses schon am 27. Juli 1874 durch Ministerialrescript entschieden, dass die preußischen Schullehrer „weder zu den dem Landrathe selbst untergebenen Beamten, noch zu den Beamten einer diesem untergebenen Behörde gehören." Nach einer neulich, ebenfalls auf besonderen Anlass erfolgten Entscheidung des königlichen Staatsministeriums hingegen ist der Gemeindevorsteher (Dorfschulze) der Vorgesetzte des Lehrers, der Lehrer also der Untergebene eines dem Landrathe untergeordneten Beamten. Also rückwärts, rückwärts! Nun wird doch endlich die verwünschte „Selbstüberhebung" der Lehrer aufhören!

Sie müssen sich in das Sprüchlein fügen: „Wes Brot ich esse, des Lied ich singe". Und sie sollen lediglich das Brot der Gemeinden essen, also auch dem Gemeindevorsteher unterthänig sein. Der Staat braucht sein Geld zu andern Sachen. Wem kommt die Unterhaltung der Schulen zu? Schon Falk hatte diese Frage aufs neue angeregt und dabei entschiedene Bedenken gegen das ausschließliche Gemeindeprincip geäußert. Vor kurzem sind aber gleich drei Ministerien (des Innern, des Cultus und der Finanzen) gemeinschaftlich für dieses Princip eingetreten (der Regierung zu Minden gegenüber). Das ist ohne Zweifel für den Staat das billigste System und gibt Jedem das Seine. Der Staat regiert und die Gemeinden bezahlen — so gut sie können und wollen. Aber ultra posse nemo tenetur, und so sieht es denn mit vielen Volksschulen noch recht kläglich aus, sowol bezüglich deren gesammter Einrichtung, als auch bezüglich des Einkommens der Lehrer. Jetzt gehen sogar manche Gemeinden daran, die ohnehin kärglichen Lehrerbesoldungen noch herabzusetzen.

Die allgemeine Situation ist dieser Intention günstig. Die geflissentlich ver-

Digitized by Google

breitete Geringschätzung des Lehrerstandes harmonirt mit einer niedrigen Taxe für seine Berufsarbeit und überdies — wir bekommen noch immer Leute, meint man. So oft eine leidlich besoldete Stelle vacant wird, melden sich fünfzig und mehr Bewerber. Der Lehrermangel ist fast ganz behoben — infolge der angewendeten Kunstmittel; — selbst Elsass-Lothringen deckt den Bedarf schon so ziemlich mit heimischen Kräften.

Es muss aber doch mit der Beschulung unseres Staates noch nicht überall gut bestellt sein. Denn laut officiellen Ausweisen waren unter den in die Armee eingestellten Mannschaften des letzten Jahres in der Provinz Posen noch 11 Procent, in Westpreußen 8.47, in Ostpreußen 6.57 Procent ohne Schulbildung, und wenn die Dinge den gegenwärtigen Gang beibehalten, wird es nicht besser werden. Das sind dunkle Flecken in unserem Cultursystem! — Es wäre also doch sehr nöthig, für unsere Volksschulen und besonders für den Lehrerstand etwas mehr zu thun, als die Gemeinden thun können und wollen. Neben vielem Anderen ist für den Lehrerstand ein klares und humanes Dotations- und Pensionsgesetz dringendes Bedürfnis, wenn schreiende Nothstände beseitigt werden sollen.

Kurz, und das ergibt sich aus allem Obigen: wir brauchen ein Schulgesetz, wir vermissen es an allen Orten und Enden. Und dennoch wünschen viele Lehrer, vielleicht die meisten, dass wir keines erhalten. Wundern Sie sich nicht über diesen Widerspruch: er ist leicht zu lösen, nämlich durch das Wörtchen jetzt. Wol alle Lehrer wünschen eine definitive Regelung des Schulwesens, aber eine gute. Würden jedoch die gegenwärtig herrschenden Maximen codificirt, so müsste das preußische Schulwesen auf lange Zeit hinaus Schaden leiden. Jetzt haben wir wenigstens den Trost, dass jeder neue Minister die Grundsätze und Verfügungen seines Vorgängers aufheben kann. Alle freisinnigen Elemente wollen vorläufig nur den „Kampf gegen die dunklen Mächte, die leider wieder so stark überhand nehmen". Erst wenn dieser Kampf glücklich beendet sein wird, ist die Zeit zur Schaffung eines guten Schulgesetzes gekommen. Noch fliegen die Raben in dichten Scharen um den Kyffhäuser. Möge bald der Herkules erstehen, der uns von ihnen für immer befreit!

---

**Aus dem Königreich Sachsen.** Von den im Jahre 1882/83 zur Armee gestellten Recruten hatten nur 0.74 pro Mille eine ungenügende Schulbildung, während noch im vorigen Jahre 2.45, im Jahre 1877/78 aber 5.46, ferner 1873/74 5.72 und 1868/69 6.39 pro Mille der militärpflichtigen Mannschaft ohne genügende Schulkenntnisse waren. Diese Ziffern bezeugen unzweifelhaft einen stetigen Fortschritt und für die Gegenwart einen sehr günstigen Stand der Volksbildung, soweit sich dieselbe mit den elementaren Schulkenntnissen deckt. Man schreibt diesen Erfolg nicht ausschließlich den Volksschulen, sondern zu einem guten Theile auch den Fortbildungsschulen zu, welche infolge des Gesetzes von 1873 ins Leben gerufen worden sind.

---

**Aus der Schweiz.** Von Herrn C. Grob, Secretär des zürcherischen Erziehungswesens, ist kürzlich eine sechs Bände umfassende Statistik des schweizerischen Unterrichtswesens erschienen, ein Werk außerordentlichen Fleißes und rühmlicher Gewissenhaftigkeit. Herr Prof. Dr. O. Hunziker bringt im „Schweizerischen Schularchiv" aus dem genannten Werke einige Hauptdaten, die zum Theil auch außerhalb der Schweiz Interesse und Nachdenken zu erwecken geeignet sind und in so weit hier vorgeführt werden sollen.

Am 31. März 1882 betrug die Gesammtzahl der Primarschüler 434 080, nämlich 218 191 Knaben und 215889 Mädchen. Die Muttersprache dieser Kinder war deutsch bei 311 271, französisch bei 97 113, italienisch bei 19 864, romanisch bei 5832. Primarschulen gab es 4386, davon mit einem Lehrer (ungetheilte) 2426, mit zwei Lehrern 1261, mit drei Lehrern 332, mit vier Lehrern 179, mit fünf oder mehr Lehrern 187. Schulabtheilungen (die ungetheilten Schulen eingerechnet) zählte man 8362, davon 6462 für beide Geschlechter gemeinsam, 935 für Knaben, 965 für Mädchen. Die Cantone Glarus und Thurgau haben nur gemeinsame Schulen, mehrere andere nur sehr wenig separirte, dagegen Baselstadt nur 8 gemeinsame neben 41 Knaben- und 41 Mädchen-Schulen, Genf neben 72 gemeinsamen 61 Knaben-Schulen und 64 Mädchen-Schulen.

Digitized by Google

Die Gesammtzahl der Lehrkräfte betrug 8365, darunter weibliche 2525. Von den letzteren wirkten in gemeinsamen Schulen 1541, in Knaben-Schulen 94, in Mädchen-Schulen 863. Gar keine Lehrerin hat der Kanton Glarus, nur je eine haben Baselland und Außerrhoden; in Thurgau sind nur 2.7%, in St. Gallen nur 3.4% aller Lehrkräfte weiblich, dagegen in Genf 56.3, in Neuenburg 65.4, in Nidwalden 72.2, in Obwalden 73.7%. Geistlichen Standes sind von allen Lehrkräften 4%; diese finden sich in den Ur-Cantonen, ferner in Luzern, Zug, Freiburg, Solothurn, St. Gallen, Graubünden, Tessin und Wallis; in den übrigen Cantonen sind alle Lehrkräfte weltlichen Standes.

In der Dauer der Activität zeigt sich zwischen Lehrern und Lehrerinnen eine große Differenz: jene erreichen durchschnittlich ein Dienstalter von 16, diese nur von 10 Jahren.

Das gesammte Einkommen aller Lehrkräfte beträgt jährlich 10 559 993 Francs, darunter 866 045 an Naturalbezügen. Im Durchschnitt beträgt das Einkommen eines Lehrers 1419 Fr., einer Lehrerin 901 Fr. Die höchste Besoldung zahlt Baselstadt, wo der Primarlehrer durchschnittlich 3213, die Primarlehrerin 1535 Fr. erhält, am nächsten steht Zürich; die geringste Besoldung bietet der Canton Wallis, durchschnittlich 387 Fr., ihm zunächst stehen Nidwalden und Uri.

Das Schulvermögen (die Schulfonds) der ganzen Schweiz beläuft sich auf 137 534 597 Fr. Es beträgt pro Kopf der Gesammtbevölkerung durchschnittlich 48 Fr., ist aber auf die Cantone höchst ungleichmäßig vertheilt: am besten ist Thurgau gestellt mit 85 Fr. Schulvermögen pro Kopf, dann folgt Schaffhausen mit 76; am ungünstigsten Tessin mit 9, demnächst Uri mit 17. Die jährliche Gesammtausgabe für die Primarschulen beträgt pro Kopf der Einwohnerschaft im Durchschnitt 5.19 Fr., in Schaffhausen (Maximum) 8.2, in Zürich 7.89, in Genf (Minimum, wegen der Dichte der Bevölkerung) 1.50, in Schwyz 1.87. Zu diesem Gesammtaufwand tragen bei a) der Staat, d. h. in der Schweiz der Canton: in Schwyz 3.6%, in Waadt 10.9%, in Genf 59.8%, in Baselstadt 71.1%, in Wallis nichts; b) die Gemeinden: in Schwyz 92.6%, in Waadt 78.3%, in Genf 26, in Wallis 67, in Baselstadt 0.3. Vertheilt man die jährliche Gesammtausgabe auf die Schüler der Primarschulen, so ergibt sich als Durchschnittssatz 34.1 Fr. pro Schulkind; am höchsten steht dieser Satz in Baselstadt mit 76.8 Fr., dann in Genf mit 59, am niedrigsten in Appenzell mit 10.6, dann in Innerrhoden mit 12.7 Fr. pro Schulkind. — Auf Primarschulbauten hat die Schweiz im letzten Jahrzehnt 24 156 915 Fr. verwendet.

Die Fortbildungsschule, das ist die einfachste Ergänzung der Primarschule, war von 13 868 Kindern, nämlich 12 758 Knaben und 1110 Mädchen besucht. Stärker frequentirt waren die Anstalten für eine weitergehende Ergänzung der Primarschulen, nämlich die

Secundarschulen. Es gibt deren 413 und zwar 77 für Knaben, 53 für Mädchen und 283 gemeinsame. Sie wurden besucht von 11 155 Knaben und 8976 Mädchen, hatten also eine Gesammtfrequenz von 20 131. An diesen Secundarschulen wirkten 1448 Lehrkräfte, worunter 246 weibliche. Ihre gesammte Jahresbesoldung betrug 2 370 180 Francs. Zu dem Aufwand für diese Schulen, welcher pro Schüler durchschnittlich 106 Fr. jährlich beträgt, steuerte der Staat, d. h. die Cantone, 1 006 828 Fr. bei. (Bemerkt muss werden, dass die Statistik der Secundarschulen der vollen Klarheit entbehrt, da nicht nur, wie auch bei anderen Schulgattungen, die einzelnen Cantone große Verschiedenheiten aufweisen, sondern die Secundarschulen vieler Orten durch Mittelschulen ersetzt werden.)

Als Mittelschulen sind 102 Lehranstalten aufgeführt mit 9492 männlichen und 2093 weiblichen Schülern. Darunter hatten die Gymnasien 5362 (männliche) Schüler, die Industrieschulen (Realschulen) 3144 männliche und 117 weibliche Schüler, die Lehrerseminare 946 männliche und 310 weibliche Schüler, die höheren Mädchenschulen 1706 Schülerinnen.

An den Hoch- und Fachschulen befanden sich im Ganzen 1808 schweizerische Studenten (aus den Cantonen Uri und Innerrhoden nur je einer); von diesen besuchten das Polytechnikum in Zürich 354, die Universität daselbst 297, die Universität zu Bern 352, die zu Basel 228, die zu Genf 242.

---

Die Lehrerbildungsanstalt zu **Münchenbuchsee**, in deren Räumen vor fast 80 Jahren die Erziehungsanstalt Pestalozzis ihren Sitz hatte, feierte am 13. September d. J. ihr 50 jähriges Jubiläum. Einen besonders wertvollen Beitrag zu dieser schönen



Digitized by Google

Gedenkfeier lieferte unser H. Morf mit seiner Festschrift; „Erziehungs- und Unterrichtsplan der ersten Lehranstalt im Schlosse zu Münchenbuchsee." Morf ist als begeisterter Verehrer und als der vorzüglichste Kenner Pestalozzis der pädagogischen Welt längst bekannt, und den Lesern des Pädagogiums insbesondere hat er schon manche schöne Frucht seiner unermüdlichen Forschungen geboten. In der erwähnten Festschrift nun erhalten wir abermals neue und belangreiche Aufschlüsse über einen Lebensabschnitt Pestalozzis, Aufschlüsse, wie sie nur aus der intimsten Vertrautheit mit der gesammten geistigen Hinterlassenschaft dieses einzigen Mannes gewonnen werden können. Schade, dass der hier veröffentlichte Plan der Pestalozzischen Erziehung vorläufig dem größeren Publicum nicht zugänglich ist. Herr Morf hat nämlich von seiner Festschrift nur 100 Exemplare (auf eigne Kosten) abziehen lassen und sie den bernischen Schulbehörden und Lehrern übersendet. Zur Charakterisirung des hier vorliegenden Documentes wollen wir aus der Festschrift selbst eine Vorbemerkung anführen: „Diese Arbeit, deren Redaction in gemeinsamer Berathung in den Räumen des Schlosses Münchenbuchsee endgiltig festgestellt worden, ist ein gar wichtiges Actenstück zur Entwickelungsgeschichte des Pestalozzianismus, ja der einzige Lehr- und Unterrichtsplan, der in solch übersichtlicher, zusammenhängender Darstellung aus der Pestalozzischen Schule hervorgegangen und veröffentlicht worden ist; eine Frucht der Verständigung zwischen den ersten und bedeutendsten Schülern und Jüngern Pestalozzis unter steter Berathung des Meisters, und stammt aus einer Zeit reiner Begeisterung für dessen Sache."

---

In **Österreich** dauert der durch die Schulnovelle hervorgerufene Hader fort, und das Ende desselben ist nicht abzusehen. Nachdem die gesetzgebenden Factoren ihren langen Kampf beendet hatten und der Novelle am 2. Mai die kaiserliche Sanction ertheilt war (s. Pädagogium V, S. 521 f.), begannen die Schmerzen und Verhandlungen über die Durchführung der neuen Bestimmungen. Die Reactionäre wollen dieselbe bis zur äußersten Grenze zu ihren Zwecken ausbeuten und schleunigst fructificiren, die Liberalen suchen die Wirkung derselben thunlichst abzuschwächen und zu verzögern; der Herr Unterrichtsminister Conrad von Eybisfeld möchte es wo möglich mit keiner Partei ganz verderben, wird aber schließlich wol zwischen zwei Stühlen niederfallen. Am 8. Juni hat er eine Durchführungsverordnung erlassen, welche bezüglich der famosen „Schulbesuchserleichterungen" den Reactionären nicht genügt, indem das siebente und achte Schuljahr keinesfalls beseitigt werden soll; dafür aber sichert sie, im Einklange mit der Novelle selbst, dem Clerus eine so imposante Stellung im Schulwesen, dass derselbe im Stande sein wird, sich einen entscheidenden Einfluss zu erzwingen. Da nämlich von jetzt an nur solche Lehrpersonen als Schulleiter (und Schulleiter sind auch alle Lehrer einclassiger Schulen) bestellt werden können, welche auch die Befähigung zur Ertheilung des Religionsunterrichtes der herrschenden Confession (d. i. mit geringen Ausnahmen der römischen) nachweisen, und da über diese Befähigung ausschließlich die von den Bischöfen bestellten Prüfungscommissäre entscheiden: so hat die „Kirche" das Schicksal der Lehrer, ja den Bestand der Schule in der Hand. Nicht nur können die bischöflichen Commissäre jeden Lehramtscandidaten, der ihnen nicht convenirt, durchfallen lassen; sondern die Bischöfe können auch, wenn sie die Ernennung der Prüfungscommissäre verweigern, die Besetzung der großen Mehrzahl der Lehrstellen verhindern und somit die ganze Schulorganisation vereiteln, da ohne ihre Mitwirkung und Genehmigung die erforderlichen Zeugnisse nicht zu Stande kommen können. Die Zeitungen der Ultramontanen, an ihrer Spitze das „Linzer Volksblatt", Organ des kampflustigen Bischofs Rudigier, haben denn auch bereits den Minister Conrad wegen seiner Durchführungsverordnung heftig angegriffen und ihm mit starken Maßregeln gedroht, wenn er dieselbe nicht modificiren wolle. Seit einiger Zeit ist es aber im clericalen Lager wieder ruhiger geworden, was, wie mehrere Blätter behaupten, daher rühren soll, dass der „Kirche" die verlangten weiteren Concessionen, namentlich die definitive Herabsetzung der Schulpflicht auf sechs Jahre, in Aussicht gestellt worden seien. — Inzwischen tritt in verschiedenen Provinzen die Lehrerschaft zusammen, um die Consequenzen der Schulnovelle in Berathung zu ziehen; in Oberösterreich, wo Herr Rudigier den Bischofsstab führt, sind die Lehrer in besonderer Verlegenheit, da achthundert von ihnen das nunmehr so wichtige Religionszeugnis entbehren, indem seine bischöfliche Gnaden das Schulgesetz von 1869 niemals anerkannt und demgemäß auch keine

Digitized by Google

Prüfungscommissäre gestellt hatte. Bisher war dies ohne praktische Bedeutung, weil die Anstellung der Lehrer nicht von der kirchlichen Approbation abhing. Aber jetzt kann ohne sie kein Lehrer Carriere machen. Was soll nun werden? — Kurz: die österreichische Lehrerschaft und die österreichische Schule geht den bedenklichsten Wandlungen und Verwickelungen entgegen. Dabei wird viel, sehr viel Zeit, Kraft und Gemüthsruhe mit Reorganisationsverhandlungen, Experimenten und Kämpfen vergeudet werden, die einer ruhigen und gedeihlichen Fortentwickelung des Schulwesens gedient haben würden, wenn nicht die fatale Novelle gekommen wäre! An ihre Fersen wird sich der böse Geist der Zerstörung heften, und aufs neue wird sich das alte Sprichwort bewähren: „Wenn man dem Teufel einen Finger reicht, so nimmt er die ganze Hand.“ Jedenfalls ist die Novelle sammt Ausführungsverordnung bei weitem nicht das letzte Wort im Streite, und das Laviren von Seiten der Regierung kann nicht lange dauern. Es ist nur Eines möglich: entweder ein noch weiterer Rückschritt, oder endlich einmal ein ganzer, voller Fortschritt, das heißt die vollständige Befreiung der Schule von jeder clericalen Einmischung! —

Eines Fortschrittes bedürfen die österreichischen Lehrer auch in materieller Hinsicht recht dringend. Die infolge des Schulgesetzes von 1869 geregelten Besoldungen waren knapp bemessen und sind seitdem nicht aufgebessert worden, während doch die Theuerung aller Lebensbedürfnisse fortwährend zugenommen hat. Selbst in Niederösterreich, wo die Lehrer verhältnismäßig leidlich gestellt sind, nimmt die Verarmung und Noth unter ihnen dermaßen zu, dass der Landeslehrerverein demnächst darüber in Berathung treten wird, „wie dem im Wachsen begriffenen Elende in Lehrerkreisen zu begegnen sei“. — Die Lehrer der Reichshauptstadt Wien speciell haben sich an den Gemeinderath um Verbesserung ihres Einkommens gewendet. Sie hatten dazu leider recht dringende Veranlassung, da sie weit schlechter gestellt sind als ihre Collegen in vielen mittleren und kleineren Städten Deutschlands und der Schweiz, geschweige denn in Berlin und anderen Hauptstädten. Möge der große Andrang von Lehrkräften nach Wien den Gemeinderath nicht täuschen über die bestehende unleugbare Noth; möge der Wiener Gemeinderath vielmehr durch eine kräftige That nachholen, was er bisher versäumt hat.

---

**Nordamerika.** Das Juliheft der „Erziehungs-Blätter“ (Organ des deutsch-amerikanischen Lehrerbundes) reproducirt aus dem Werke von Friedrich v. Hellwald: „Amerika in Wort und Bild“ einige Stellen über das nordamerikanische Schulwesen und bemerkt dazu: „In dieser Darstellung liegt unstreitig viel Wahrheit. Doch enthält sie auch eine Menge von himmelschreienden Entstellungen, falschen Auffassungen, die jener europäischen Einseitigkeit und aristokratischen Dünkelhaftigkeit entspringen, die sich in der Beurtheilung amerikanischer Zustände so oft unliebsam bemerklich macht“. Die „Erziehungsblätter“ citiren dann eine Abfertigung, welche Hellwald bereits in einer anderen amerikanischen Zeitschrift erhalten hat, und welche sich insbesondere gegen zwei Stellen richtet. Die erste lautet bei Hellwald: „Es ist ein unbarmherziger Schematismus, der durch das amerikanische Schulwesen geht, die starre Form der Satzung, des mechanischen Commandos, der Buchstabengeist, aber kein erlösender Geist, der damit aussöhnt. Die Individualität des Schülers wird nicht berücksichtigt. Alles wird mit dem gleichen Maße gemessen, kein Entwickeln der Persönlichkeit wird erlaubt, jeder Keim dazu erstickt. Es ist die Tendenz des Nivellirens ohne Ende, der Gleichheitsidee in höchster Potenz, die sich im Extrem zur Fratze verzerrt.“ Dazu wird bemerkt, „dass dies die alte aus England importirte Lehrmethode ist, mit welcher die entwickelnde Methode nun schon von allem Anbeginn an den entschiedensten Kampf geführt hat. — Man ist glücklicher Weise jetzt schon so weit, dass in vielen Staaten und Städten der alte Schematismus in den öffentlichen Schulen der richtigen Methode Platz machen muss.“ — Ferner hat Hellwald vom amerikanischen Schulsystem behauptet: „Das Realistische verdrängt das Humanistische, der Verstand lässt das Gefühl unberücksichtigt. Die amerikanische Jugend wird nicht erzogen, sie wird nur unterrichtet.“ Darauf wird entgegnet: „Rechnet vielleicht Herr Hellwald die humanistischen Spender von 1½ Millionen Mark für die Überschwemmten in Deutschland nicht zu den Amerikanern? . . . Wenn die Amerikaner alljährlich viele Millionen für ideale Cultur- und humanistische Zwecke hergeben und selbst dem Auslande davon Millionen zu Gute kommen lassen (folgt eine Reihe von Beispielen), so wird Herr Hellwald wolthun,



Digitized by Google

sein Urtheil gehörig zu berichtigen. Statt dessen möge er schreiben: „Amerika thut mehr für humanistische Zwecke, als alle Länder Europas zusammengenommen."

Der letzte Satz dürfte denn doch zu weit gehen; allein die schweren und ungerechten Ausstellungen Hellwalds forderten eine energische Abwehr heraus.

## Schlusswort zum fünften Jahrgange.

Mit dieser Nummer endigt der fünfte Jahrgang des Pädagogiums, und die Verlagshandlung ladet zum Abonnement auf die Fortsetzung ein.

Die geneigten Leser wollen aus dieser Einladung entnehmen, dass der Bestand unserer Zeitschrift vorläufig noch auf ein Jahr gesichert ist, obwol die bedeutenden Opfer, welche dieselbe bisher erfordert hat, die Verlagshandlung entschuldigen würden, wenn sie sich von dem Unternehmen zurückzutreten entschlösse.

Ins Leben gerufen, um der freien Pädagogik Wehr und Schutz zu bieten gegen die reactionäre Strömung der Zeit, hatte unser Blatt von Anfang an einen schweren Stand. Wir waren dessen gewärtig gewesen, und da wir uns nicht sanguinischen Illusionen hingegeben hatten, so konnten wir recht wol zufrieden sein mit den bescheidenen Erfolgen, welche das Pädagogium in den ersten Jahren errang. Um nun für die uns entgegengebrachten Sympathien erkenntlich zu sein, fügten wir unserer Zeitschrift, ohne deren Preis zu erhöhen, vom zweiten Jahrgange an das „Literaturblatt" bei, setzten wir ferner vom vierten Jahrgange an den Preis derselben um 25 Procent herab, ohne ihrem Gehalte, ihrem Umfange, ihrer Ausstattung den geringsten Abbruch zu thun.

Leider gelang es uns seitdem nicht, den Kreis unserer Abonnenten in dem Maße zu erweitern, dass das Pädagogium auch finanziell auf eigenen Füßen stehen könnte. Dazu kamen mehrfache Confiscationen, welche, abgesehen von anderen Fatalitäten, neue Kosten verursachten.

Ich hielt es für meine Pflicht, den geehrten Lesern diese Umstände offen darzulegen, weil ich nicht die Verantwortung auf mich nehmen will, dass ein meiner Obhut anvertrautes Organ der freien Pädagogik zusammenbreche, ohne dass ich rechtzeitig den mir obliegenden Appell an das Publicum erlassen hätte.

Noch hat die innere Lebenskraft unserer Zeitschrift in keiner Weise gelitten; noch ist auch ihr äußerer Bestand auf Jahresfrist gesichert. Aber ohne regere Unterstützung durch das Publicum kann sie weder ihre Bestimmung in befriedigendem Umfange erfüllen, noch auf die Dauer bestehen. Wir glauben jedoch, dass hieran etwas gelegen sei und werden nicht leichten Sinnes die Hände zurückziehen von einem Werke, dem wir nun fünf Jahre redlich gedient haben. Wir werden uns nicht beeilen, der Reaction einen Triumph zu bereiten. Wir werden derselben keinerlei Concessionen machen, sondern unsere volle Unabhängigkeit bewahren. Wir werden das Pädagogium in keiner Weise beschneiden, verkürzen, reduciren, und an innerem Siechthum soll es nie zu Grunde gehen. Es sei und bleibe, wie es war und ist, oder es sei nicht! Wir werden unsere Pflicht thun, so lange wir noch einen nennenswerten Erfolg unserer Anstrengungen erhoffen können.

Das Weitere steht nicht bei uns. Welchen Entschluss wir in Jahresfrist fassen werden, das wird von der Haltung des Publicums abhängen.

**Dittes.**

Verantwortlicher Redacteur: Dr. Friedrich Dittes. — Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.

Digitized by Google

Band III

October. **Literaturblatt.** 1882.

**Beilage zum Paedagogium, V, 1.**

**Sammlung selten gewordener pädagogischer Schriften des 16. und 17. Jahrhunderts.** Herausgegeben von August Israel, Seminardirector zu Zschopau. Daselbst, F. A. Raschke. 8. und 9. Stück à 32 S., à 75 Pf.

Wir haben diese verdienstliche Collection selten gewordener pädagogischer Schriften schon wiederholt den Fachkreisen empfohlen, indem wir die früheren Lieferungen des Sammelwerkes anzeigten. Auch die beiden neuen Hefte bieten allen denen, welche sich für den Entwickelungsgang des deutschen Schul- und Erziehungswesens interessiren, höchst lehrreiche Aufschlüsse, und da diese neu herausgegebenen Quellenschriften allenthalben den Originaltext getreulich reproduciren, so können sie zugleich als treffliche Belege zur Geschichte der deutschen Sprache dienen. Von den beiden neuen Heften bringt Nr. 8 die Schulordnung des Herzogs August von Braunschweig (1651), Nr. 9 eine Schrift Melanchthons an den Rath zu Soest über Errichtung einer lateinischen Schule (1543); die erstere bietet eine anschauliche Schilderung der kläglichen Schulzustände nach dem 30jährigen Kriege, die andere dient zur näheren Beleuchtung der schulmännischen Bestrebungen Melanchthons und ist in formeller Hinsicht besonders dadurch interessant, dass sie gleich ursprünglich in zwei Lesarten erschien, welche denn auch in originalgetreuer Wiedergabe hier neben einander zur Vergleichung abgedruckt sind. H.

**Der Culturstaat, die Volksschule und der Lehrstand.** Ein wolmeinendes und zeitgemäßes Wort von Heinrich Nutzer. 24 S. Wien 1882, Selbstverlag.

In diesem Schriftchen spricht ein Wiener Volksschullehrer in Kürze seine Gedanken aus über die Rechtsbasis der Volksschule, über die Stellung des Schulwesens in den Culturstaaten, über Erziehung und Unterricht und über den Lehrstand, namentlich über die Bildung und Stellung desselben. Verfasser steht auf freiheitlichem, fortschrittlichem Standpunkte und bekämpft die neuerdings wieder stärker auftretenden reactionären und schulfeindlichen Tendenzen; schließlich fasst er seine Darlegungen in einer Reihe von Thesen zusammen. Referent stimmt dem Verfasser in den allermeisten Punkten bei. Wenn nun auch in der vorliegenden Broschüre nicht viel Neues vorkommt — sie handelt ja von Dingen, die bereits tausendfach erörtert sind — so verdient sie doch als zeitgemäß und lesenswert bezeichnet zu werden, weil es nöthig ist, den Anfechtungen der Neuschule gegenüber die eigentlichen Programmpunkte des modernen Bildungswesens immer wieder in Erinnerung zu bringen und zu vertheidigen. H.

**Über Erziehung blinder Kinder in den ersten Lebensjahren.** Von Josef Libansky, Lehrer an der niederösterreichischen Landes-Blindenschule zu Purkersdorf. 78 S. Wien 1882, Graeser.

Die beklagenswerte Verwahrlosung, welcher die meisten blinden Kinder im Elternhause unterliegen, hat den Verfasser des angezeigten Büchleins veranlasst, die Pflege und Erziehung dieser Unglücklichen in ihren ersten Lebensjahren zum Gegenstande einer gemeinfasslichen und praktischen Belehrung zu machen. Nachdem Herr Libansky einige Rathschläge zur Verhütung der Erblindung gegeben, bespricht er mit specieller Beziehung auf blinde Kinder die erste physische Pflege, die Anleitung zu den natürlichen Körperbewegungen, zu Spielen und praktischen Verrichtungen, die Verhütung übler Gewohnheiten, die Ausbildung der Sinne und den ersten Schulunterricht. Alle Auseinandersetzungen

Digitized by Google

und Belehrungen des Verfassers sind zutreffend und beherzigenswert und lassen erkennen, dass sie von einem durchgebildeten und für seinen menschenfreundlichen Beruf erwärmten Fachmann herrühren, weshalb wir das angezeigte Büchlein den weitesten Kreisen bestens empfehlen. D.

**Turgot als physiokratischer Staatsmann.** Vortrag von Dr. Wilhelm Neurath, Docent der Nationalökonomie an der technischen Hochschule in Wien. 30 S. Selbstverlag. 1882.

Das Leben und Wirken eines so bedeutenden Mannes wie Turgot ist nicht nur für den Historiker und den Nationalökonomen, sondern auch für den Pädagogen interessant und lehrreich, besonders wenn es von einem so geistreichen und sprachgewandten Redner und Schriftsteller beleuchtet wird, wie Dr. Neurath. Wir glauben daher manchem unserer Leser einen Dienst zu erweisen, wenn wir auf die angezeigte kurze, aber gehaltvolle Monographie aufmerksam machen. H.

**G. Schurig, Lehrbuch der Geschichte in Umrissen und Ausführungen.** (I. Alterthum 228 S., II. Mittelalter 402 S., III. Neuzeit 511 S.) Leipzig 1877—1882, Hirt. Preis 11 M.

Das vorliegende Werk, besonders den zweiten und dritten Theil desselben wird man weniger zutreffend als ein Lehr- und Lernbuch für den Studirenden, mit um so größerem Recht aber als ein vorzügliches Hilfsbuch für den Lehrer bezeichnen können. Der Verfasser ist mit den geschichtlichen Streitfragen wol vertraut; er besitzt eine umfassende Literaturkenntnis und eine ausgedehnte Belesenheit in unsern großen Historikern. Er schildert in gehobener, oft schwungvoller Sprache und plastischer Darstellung die Thatsachen, und zwar nie, ohne zugleich auf Ursachen und Folgen derselben hinzuweisen und den pragmatischen Zusammenhang aufzudecken. Dabei beschränkt er sich nicht blos auf die Fürstengeschichte, sondern entwirft auch abgerundete, bis ins Detail ausgeführte Bilder aus dem Culturleben der Völker. Sein Standpunkt ist (im dritten Theile seines Werkes leicht bemerkbar) der protestantisch-preußische. Derselbe offenbart sich in gewissen Wendungen und Ausdrücken, dann auch in der für eine „Weltgeschichte" zu eingehend behandelten preußischen Landesgeschichte, nie jedoch in unnützen oder gehässigen Ausfällen gegen Andersdenkende. Was dem Werke Schurigs in den Augen des Referenten einen besonders hohen Wert verleiht, ist die geschickte Einflechtung historischer Anekdoten und zahlreicher wenig bekannter Einzelheiten, die blitzartig das Dunkel ganzer Zeiträume, den Charakter einzelner Personen und die Beweggründe der Thaten aufhellen und, weil concreter und anschaulicher Art, sich dem Gedächtnisse tief und nachhaltig einprägen. In dieser Hinsicht ist das Werk eine kostbare Fundgrube. — Wenn nun der Referent sich erlaubt, auch einiges hervorzuheben, was ihm bei aufmerksamer wiederholter Lectüre als verbesserungsfähig aufgefallen, so schwächen seine Bemerkungen nicht das abgegebene Urtheil. Referent würde einmal die Angaben: „nach dem und jenem Autor" nicht in den Text aufnehmen. Es macht immer einen verblüffenden Eindruck, nach einer begeisternden, an das Gemüth sich wendenden Schilderung, auf einmal zu lesen: „Nach Treitschke", nach „Müller" etc. — Er würde ferner dem Verfasser empfehlen, dass er recht sehr danach strebe, eine gewisse Fülle im Ausdrucke zu vermeiden. An gar manchen Stellen (z. B. in der fränkischen Kaiserzeit, der Reformation und Revolution) ließe sich vieles kürzer und auch prägnanter wiedergeben. Endlich, und das scheint dem Referenten das Wichtigste, sollte der Verfasser die außerdeutschen Culturzustände, Verfassungsverhältnisse und wichtigeren Ereignisse eingehender behandeln. Das Buch ist ja doch eine Weltgeschichte und da lässt sich z. B. der Kampf der rothen und weißen Rose nicht mit blos einer oder zwei Zeilen abthun. Wie dürftig ist, um eines anderen zu gedenken, die Entstehung und Ausbildung des englischen Parlaments behandelt! Venedig im Mittelalter muss mit einer halben Seite vorlieb nehmen. Erforderte nicht der Hof Lorenzo des

Digitized by Google

Mediceers ebenso gut ein eigenes Culturbild wie die Landsknechte? Gehört Savonarola nicht viel besser in den Rahmen dieses Bildes, denn als bloßes Piedestal für Luther? Die Entdeckungsfahrten der Portugiesen, sind sie nicht einer eingehenden Schilderung wert? Die große Zeit des Rafael verliert, wenn sie nicht für sich, sondern wie es hier geschieht erst in Verbindung mit der Malerei der späteren Jahrhunderte geschildert wird. So wenig wie es in der deutschen Geschichte von David Müller Beifall finden kann, dass bei der Darstellung der Schlachten des deutsch-französischen Krieges alle einzelnen Armeecorps mit ihren Commandanten vorgeführt werden, so wenig, ja noch weniger, kann es hier, in einer Weltgeschichte ansprechen. Schließlich lenken wir die Aufmerksamkeit des Verfassers auch auf einige Errata, die sich z. B. in der Geschichte des Hussitenkrieges finden (Trocnow, Tabor). Wir können unser Referat nicht beenden, ohne nochmals die Leser des „Pädagogiums" auf die großen Vorzüge der Weltgeschichte von Schurig zu verweisen. W.

**Sevin, Geschichts-Lesebuch aus den Originalberichten zusammengestellt.** Vierter Theil: Das Mittelalter. (8°, 640 S.) Mannheim 1881, Bensheimer.

Jahrgang II, Beiblatt 9 haben wir über das Geschichts-Lesebuch von Sevin, soweit es das Alterthum behandelt, referirt. Heute liegt uns die Fortsetzung des Werkes vor, umfassend die Zeit des Mittelalters. Die ersten 168 Seiten schildern die Begebenheiten bis auf Karl Martell. S. 169—248 die Herrschaft der Karolinger, S. 249—472 die der Ottonen und fränkischen Kaiser, S. 473—543 die Hohenstaufenzeit und S. 544—610 die letzten zwei Jahrhunderte des deutschen Mittelalters. Schon aus diesen Zahlen ist ersichtlich, dass das „Geschichts-Lesebuch" den Stoff sehr ungleich behandelt; aber auch von der Darstellung vieler Partien wird sich mancher enttäuscht fühlen. Wir wissen, dass beides in den Quellen selbst begründet ist. Und dennoch muss man dem Versuche Sevins, ein Lesebuch so zusammenzustellen, dass auch nicht ein Satz von ihm selbst hinzugethan, sondern alles und jedes aus den Chroniken entlehnt und im Zusammenhang auftretend erscheint, volle Anerkennung zollen. Wenn dasselbe auch an unsern Lehranstalten kaum Eingang als Lehrbuch finden wird, so vermag es doch in dem Sinne anregend zu wirken, dass der Lehrer, in dessen Handbibliothek es nicht fehlen sollte, Bruchstücke daraus vorliest. An prächtigen, anschaulich geschriebenen Einzelbildern ist das Buch sehr reich. —r

**Allgemeine Weltgeschichte von Georg Weber.** Zweite Auflage, unter Mitwirkung von Fachgelehrten revidirt und überarbeitet. Leipzig 1882, Engelmann.

Durch die lieferungsweise Ausgabe der zweiten Auflage der Weltgeschichte von Weber ist Gelegenheit gegeben, sich ohne große pecuniäre Opfer in den Besitz einer ebenso umfangreichen als wissenschaftlich objectiven Darstellung der Weltgeschichte zu setzen. Die Verlagshandlung lässt nämlich das Werk in 100 Lieferungen erscheinen, deren jede 1 Mark kostet und die in Zwischenräumen von 14 Tagen veröffentlicht werden. 6—7 Lieferungen bilden immer einen Band, der auch einzeln käuflich ist. Bis jetzt liegen 6 Lieferungen vor. Sie behandeln die Geschichte der morgenländischen Völker. Gegenüber den Universalhistorien von Becker und Schlosser sind die Vorzüge der Weberschen Weltgeschichte die bedeutend größere Reichhaltigkeit in den Thatsachen, die entschiedenere Hervorhebung der Culturgeschichte, eine mehr gleichmäßige Behandlung aller Gebiete und der Umstand, dass sich Weber nicht damit begnügt, die Sagen und historischen Anekdoten in aller Breite und Anschaulichkeit mitzutheilen, sondern auch ihrer kritischen Betrachtung größeren Raum gewährt. Dabei hat sein Werk, schon weil es die jüngste Bearbeitung ist, die neuesten Forschungen aufgenommen, wodurch es z. B. gleich in der Geschichte der orientalischen Völker des Alterthums vielfach von älteren Bearbeitungen abweicht. Auch die Form der Darstellung schließt Vorzüge in sich: Weber lässt die Quellenschriften zumeist selbst erzählen, im vorliegenden Bande Herodot, Ktesias.

Digitized by Google

Diodor, die Bibel, die Vedas, das Zendavesta, Keilinschriften und Hieroglyphen, und verleiht dadurch seinem Buche den Reiz der Unmittelbarkeit. Anderseits gruppirt er den Stoff so, dass er die ins Detail gehende Schilderung von der fortlaufenden zusammenhängenden Erzählung ausschließt und die erstere in besonderen (durch kleineren Druck kenntlich gemachten) Excursen anfügt. Dadurch hat er seine Darstellung von Unebenheiten befreit und dem Leser die Möglichkeit geboten, nach Bedürfnis ins Detail einzugehen oder nicht. Ganz von pragmatischem Geist erfüllt sind endlich die unter dem Titel „geschichtliche Ergebnisse" und „Rückblicke" vorkommenden Charakteristiken von Perioden, historischen Erscheinungen, Persönlichkeiten und Völkern. Seinen Standpunkt bei der Beurtheilung der einzelnen Thatsachen und Personen fasst er selbst in die Worte zusammen (Einleitung, Seite 3): „Die Weltgeschichte trägt jede namhafte Errungenschaft des einzelnen in ihr Grundbuch ein, aber ihren Blick auf das Große und Allgemeine gerichtet, fasst sie mit ordnendem und sichtendem Geiste das Einzelne und Gesonderte wieder unter einem höheren Begriffe zusammen und schreibt das getrennte Eigenthum einer idealen Gesammtheit zu, die aber ihrerseits gleichfalls wieder nur als Glied der Menschheit ihre Stelle einnimmt. Die Weltgeschichte ist somit die treue Verwalterin aller idealen Güter, die zu irgend einer Zeit, in irgend einem Lande und von irgend einem Volke erzeugt worden sind; sie bewahrt jedem Volke und in diesem jedem Einzelnen sein Eigenthum und seinen Antheil, und verleiht ihm als Lohn für seine Anstrengungen Ehre und Ruhm, oder als Strafe für die schlechte Benutzung seiner Kräfte Schande und Verachtung; die Errungenschaften aller aber vindicirt sie der ganzen Menschheit als wahres Besitzthum und sorgt, dass kein echtes Gut verloren gehe, keine dem Himmel entstammte Idee von der Erde wieder verschwinde."

Haben wir im Vorstehenden diejenigen Eigenthümlichkeiten hervorgehoben, die das Werk Webers im Ganzen charakterisiren, so erübrigt uns noch, mit ein paar Worten auf den Inhalt des ersten bisher erschienenen Bandes einzugehen. Der eigentlichen Geschichtserzählung ist eine „Einleitung" vorangeschickt, in der die Aufgabe der Weltgeschichte und der Entwickelungsgang der Menschheit in Beziehung auf Staatenbildung und Lebensgestaltung skizzirt ist. Die Erzählung beginnt (S. 36—71) mit der Geschichte der Chinesen, daran schließt sich die der Ägypter (72—202), dann die der Inder (203—350) und der Meder und Perser bis auf Kyros (351—470). Die zweite Hälfte des ersten Bandes umfasst die Geschichte der semitischen Völker, die der Assyrer und Babylonier, der Phönicier und Israeliten. Der Charakter fast all dieser Völkergeschichten hat etwas Stagnirendes an sich; damit und auch mit der Art der Quellen hängt's zusammen, dass die sogenannte politische Geschichte viel mehr in den Hintergrund tritt als in späteren Zeiten. Die Bedeutung der meisten orientalischen Völker liegt ja auch gar nicht in ihren Kriegen und Herrschern, sondern in dem, was sie auf dem Gebiete der Religionen, der Wissenschaften und Künste, insbesondere der Dicht- und Baukunst, Eigenartiges geschaffen. Demgemäß nimmt auch in Webers Geschichte den weitaus größten Raum die Schilderung der Culturzustände ein, in der ägyptischen und assyrisch-babylonischen Geschichte die Schilderung der Bauten und wissenschaftlichen Errungenschaften, in der chinesischen, indischen und iranischen die der Religionssysteme, in der phönicischen die Darstellung der großartigen Industrie, der weithin sich erstreckenden Colonisationen und der auch auf andere Völker nachhaltig einwirkenden religiösen Vorstellungen. Dass natürlich Gestalten wie ein Ramses II., ein David und Salomo, ein Nebukadnezar, die den Höhepunkt in der Entwickelung eines ganzen Volkes personificirt zeigen, einer ausführlichen Behandlung sich erfreuen, ist selbstverständlich. Nur die untergeordneten Königsreihen treten gegenüber der Culturgeschichte mehr zurück.

Wenn wir auch noch öfter, jedesmal nach Erscheinen eines neuen Bandes, auf die Weltgeschichte von Weber zurückkommen werden, möchten wir doch schon jetzt die Aufmerksamkeit unserer Leser auf das bedeutsame Werk gelenkt haben. W.

Verantwortlicher Redacteur: M. Stein. Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.

Digitized by Google

November. **Literaturblatt.** 1882.

**Beilage zum Paedagogium, V, 2.**

**Geschichte der Schulen im alten Herzogthum Geldern und in den benachbarten Landestheilen.** Ein Beitrag zur Geschichte des Unterrichtswesens Deutschlands und der Niederlande. Aus den Quellen bearbeitet von Friedrich Nettesheim. 10. Lieferung (Schluss). Düsseldorf 1882, A. Bagel.

Wir haben dieses mit genauer Sachkenntnis und großer Sorgfalt bearbeitete Werk bereits wiederholt mit verdienter Anerkennung angezeigt, und jetzt, da es vollendet vorliegt, können wir nur constatiren, dass es einen befriedigenden, dem Anfang und Fortgang entsprechenden Abschluss gefunden hat. Leider ist inzwischen der Verfasser aus dem Leben geschieden. Möge er denn durch sein Werk, mit dem er sein Heimatland geehrt, dem Bildungswesen gedient und sich selbst ein schönes Denkmal gesetzt hat, fortleben im Gedächtnis seiner Freunde und fortwirken als Förderer des Schulwesens. D.

**Das Kind in Brauch und Sitte der Völker.** Anthropologische Studien. Von Dr. H. Ploß. Zweite, bedeutend vermehrte Auflage. Erster Halbband, 208 S. Berlin 1882, A. B. Auerbach.

Über den Ursprung der Kinder, über besondere Vorkommnisse bei deren Geburt, über deren Los, Schicksal und Behandlung in der ersten Lebenszeit, über die Stellung und das Verhalten der Eltern u. s. w. u. s. w. haben sich bei den verschiedenen Völkern charakteristische, vielfach übereinstimmende Meinungen ausgebildet und fortgeerbt, aus denen eigenthümliche Bräuche und Sitten hervorgegangen sind. Dies alles darzustellen und, soweit möglich, zu erklären, ist der Vorwurf des angezeigten Buches. Der reiche Inhalt desselben ist freilich nicht allenthalben erbaulich und erhebend, da er uns neben den zartesten Regungen des menschlichen Herzens auch eine Fülle grausen Aberglaubens und unsinniger Manipulationen vorführt, und es kostet einige Selbstüberwindung, sich durch all die barocken Einzelheiten der hier vorgeführten Volksmeinungen und Volksbräuche hindurchzulesen. Allein der Ernst, die Gründlichkeit, der weite, fast alle Völker des Alterthums wie der Neuzeit umfassende Blick, der klare Stil, kurz die ganze Art und Weise, wie Verfasser seine Arbeit durchgeführt hat, macht die Lectüre seines Buches anziehend und lehrreich. Es ist ein wertvoller Beitrag zur Ethnographie, Völkerpsychologie und Culturgeschichte und gibt viele erwünschte Aufschlüsse über räthselhafte Sitten und Gebräuche, selbst über dunkle Stellen und Anspielungen in den verschiedenen Literaturen der alten und neueren Nationen. Wir werden wol auf das Werk nochmals zu sprechen kommen, wenn uns der Abschluss desselben zugegangen sein wird. H.

**Volksschriftenthum und Pädagogik. Berthold Auerbach als Pädagog.** Von A. Kohn. (Separatabdruck aus der pädagogisch-literarischen Wochenschrift „Die Volksschule".) 26 S. Wien 1882, Graeser.

Der in diesem Jahre aus dem Leben geschiedene Berthold Auerbach hat in seinen zahlreichen Schriften nicht nur beharrlich für Fortschritt und Humanität im allgemeinen gewirkt, sondern auch in zahlreichen feinen Bemerkungen und geistvollen Aussprüchen specielle Erziehungs- und Unterrichtsfragen berührt und erörtert. Dies hat einen mit der geistigen Hinterlassenschaft des Dichters wol vertrauten Schulmann veranlasst, in Berthold Auerbach den Pädagogen zu zeichnen und dadurch zugleich darzulegen, wie echtes Volksschriftenthum mit Erziehung und Unterricht Hand in Hand gehen kann. Die kleine Schrift ist offenbar mit großer Liebe zur Sache und warmer Pietät für den entschlafenen

Digitized by Google

Dichter ausgeführt und nicht nur als biographisch-literarische Monographie, sondern auch und vorzugsweise als pädagogische Blumenlese aus sämmtlichen Werken Auerbachs wertvoll. H.

**Gerolamo Bagatta.** Gnida per l'insegnamento dell' Aritmetica nelle classi elementari quale s'imparte nella scuola esemplare alla normale femminile di Genova.

Diese kleine, soeben erschienene Schrift, 74 Seiten umfassend, Preis 1 L., ist ein erfreulicher Beweis von der fortschreitenden Verbreitung einer rationellen und geistbildenden Methode des Elementarunterrichtes. Der Verfasser des Büchleins, Herr Dr. G. Bagatta, Director des Lehrerinnen-Seminars zu Genua, führt uns den Lehrgang vor, nach welchem er in der Elementarclasse seiner Übungsschule den ersten Rechenunterricht ertheilt. Die Einführung der Kinder in das decimale Zahlensystem und die Anleitung zum Verständnis und zur Ausführung der vier Grundrechnungsarten erfolgt durchaus anschaulich, entwickelnd, in dialogischer Form, dem Fassungsvermögen der Kleinen gemäß und deren Selbstthätigkeit anregend, so dass die Kinder ebensowol zu klarer Einsicht in das Zahlensystem, wie zu praktischer Fertigkeit im Rechnen geführt werden. Es ist natürlich, dass auf diesem viel bearbeiteten Gebiete des Elementarunterrichtes etwas principiell Neues kaum noch geleistet werden kann; aber man freut sich zu sehen, dass die Idee der Elementarbildung und die rationelle Unterrichtsmethode mehr und mehr ein internationales Gemeingut wird, und so möge denn das angezeigte Büchlein freundliche Aufnahme finden. F.

**Französisches Lesebuch für Volks- und Bürgerschulen.** Mit einem Wörterbuche. Im Anschlusse an den grammatischen Unterricht und an den Lehrplan für den französischen Unterricht in Bürgerschulen methodisch bearbeitet von A. Bechtel. 149 S. Wien 1882, Julius Klinkhardt. 60 kr.

Das Buch beginnt mit einer Reihe von Vorübungen, die nach grammatischen Gesichtspunkten gewählt und mit Präparationen versehen sind. Hierauf folgen Fabeln, Märchen, Legenden und Parabeln, dann Erzählungen und Charakterzüge, ferner Beschreibungen, reflectirende Stücke, Briefe, Dialoge, Gedichte. — Welchem Zwecke dieses Buch gewidmet und nach welchen Grundsätzen es bearbeitet ist, wird auf dem Titel angedeutet und im Vorworte ausgeführt, welch' letzteres zugleich eine Reihe praktischer Rathschläge für den Lehrer enthält. Wir müssen nach eingehender Prüfung des Werkchens dasselbe als ein sehr gelungenes Schulbuch bezeichnen, welches bei fleißiger und geschickter Benutzung dem französischen Unterrichte freudiges Leben und gute Erfolge sichern wird. Die Lesestücke sind durchaus gehaltvoll, dem betreffenden Jugendalter angemessen und sowol sprachlich instructiv als geistig und moralisch bildend. Allerdings stellen sie einerseits vermöge ihres aller Tändelei entsagenden Charakters, anderseits vermöge ihres reichlichen Ausmaßes verhältnismäßig strenge Anforderungen an die Schüler; aber dem Lehrer bleibt es ja überlassen, den Lesestoff zu beleben, respective nach den Verhältnissen einzuschränken, und dann, was uns die Hauptsache scheint, wird man gut thun, den Schwerpunkt des Unterrichtes gerade im Lesebuche zu suchen, dafür aber auf die abstracte Grammatik nicht übermäßig viel Zeit zu verwenden. Und so möge dieses schöne Lehrmittel, welches sich noch durch vorzügliche Ausstattung und einen sehr mäßigen Preis auszeichnet, bestens empfohlen sein. F.

**Valentin Ickelsamers „teutsche Grammatica“,** herausgegeben von Dr. Kohler. (XII, 48 S.) Freiburg und Tübingen. Mohr.

Ein diplomatisch genauer Abdruck des in der Münchner Universitätsbibliothek aufbewahrten Exemplars der deutschen Grammatik von V. Ickelsamer, die wahrscheinlich in den zwanziger Jahren des 16. Jahrhunderts zu Augsburg gedruckt wurde und weniger eine Grammatik in unserem Sinne, als eine Anleitung zum deutschen Lesen ist. Sie verfolgte neben dem „Enchiridion“ von

Digitized by Google

Kolross den Zweck. die Werke Luthers, vor allem die deutsche Bibel, dem Volke zugänglich zu machen. So verbreitet Ickelsamers Grammatik zu ihrer Zeit war, so selten trifft man heutzutage auf ein vollständiges Exemplar. In dieser Thatsache und der historischen Bedeutsamkeit der Ickelsamerschen Grammatik überhaupt liegt die Berechtigung des Neudruckes. Zur Bequemlichkeit des Lesers hat der Herausgeber in der Vorrede eine kurze Inhaltsangabe des Werkes mitgetheilt, die Veesenmeyer (in seinen „kleinen Beiträgen zu der deutschen Sprache", Ulm 1798 und 1802) ausgearbeitet hat. —r.

**Humboldt,** Monatsschrift für die gesammten Naturwissenschaften, herausgegeben von Dr. G. Krebs, Januar bis Juni 1882. Stuttgart, Verlag von Ferd. Enke.

Wir haben schon seinerzeit, als uns das Januarheft dieser Zeitschrift vorlag, dieselbe auf das freundlichste begrüßt und sehen uns nun, nach dem Abschlusse des ersten Halbjahres, nicht nur veranlasst, das damals ausgesprochene Urtheil zu bestätigen, sondern dasselbe im beifälligen Sinne noch zu erweitern. Die Zeitschrift bietet eine Fülle der interessantesten Aufsätze aus allen Gebieten der Naturwissenschaften. Theorie und Praxis sind gleich in Qualität und Quantität vertreten; Artikel über physikalische Erscheinungen wechseln mit solchen über Pflanzenkrankheiten und astronomische Erscheinungen; besonders lohnend wird für den Leser die Ausbeute, welche er in dem Abschnitte: „Fortschritte in den Naturwissenschaften" machen kann, da er daselbst auf die neuesten Erfindungen, Vervollkommnungen und Entdeckungen in allen Zweigen der Naturwissenschaften aufmerksam gemacht wird. Die „Literarische Rundschau" enthält genaue Referate über neue Erscheinungen der Fachliteratur, die „Bibliographie" führt die Titel der neu erschienenen Werke kurz an. Eine Witterungsübersicht für Central-Europa und ein astronomischer Kalender vervollständigen in jeder Lieferung den Inhalt für den Meteorologen und Astronomen. — Wir empfehlen daher neuerdings diese Zeitschrift aufs angelegentlichste allen Fachgenossen und dem wissbegierigen Publicum um so mehr, als auch die Ausstattung eine vorzügliche ist. C. R. R.

**Über die Dauer des Lebens.** Ein Vortrag von Dr. August Weismann, Professor in Freiburg i. Br. IV. und 94 S. Jena 1882, Gustav Fischer.

Dieser in der Naturforscherversammlung zu Salzburg am 21. September 1881 gehaltene Vortrag ist in der That so hochinteressant, dass er verdiente auch separat veröffentlicht zu werden. Nach einer einleitenden Besprechung der Grenzen des Lebens, geht der Vortragende über zur Erläuterung der Ursachen derselben, für welche er nach älteren Ansichten die Körpergröße, das Tempo des Stoffwechsels und Lebensprocesses, die Complication des Baues anführt, aber deren Unhaltbarkeit beweiset; er meint vielmehr, dass die Lebensdauer wesentlich auf Anpassung an die äußeren Lebensverhältnisse beruht, und dass hierbei lediglich das Interesse der Art, nicht des Individuums in Betracht kommt. Die Natur strebe danach, die Fortpflanzungs- und die Lebensdauer so kurz wie möglich zu normiren; dafür führt der Vortragende eine Menge Beispiele aus allen Thierclassen vor. Hierauf bespricht er die Ursache des natürlichen Todes, welche er in der Begrenzung der Vermehrungsfähigkeit der Zellen findet; aus seinen Betrachtungen folgt sodann die Zweckmäßigkeit des Todes, doch bemerkt er, der Tod sei nicht ein natürliches Merkmal aller Organismen, sondern bei den einzelligen Pflanzen und Thieren fallen Fortpflanzung und Tod in eins zusammen, so dass diese eine ewige Fortdauer besitzen. Mit einer Vertheidigung der Urzeugung schließt die interessante Abhandlung, indem der V. zwar die Ewigkeit der unorganischen Materie zugibt, sie aber für die organische Natur nicht anerkennt. — Einen wahren Schatz von gesammelten eigenen und noch mehr fremden Beobachtungen sehen wir sodann in dem fast die Hälfte der Broschüre einnehmenden Anhange, welcher Zusätze und Nachweise enthält, die sehr gut am Schlusse angefügt sind, da sie sonst den Zusammenhang stören würden. Wir empfehlen die überdies auch sehr schön ausgestattete Abhandlung allen Freunden der speculativen Naturgeschichte.

C. R. R.

Digitized by Google

**Der Naturhistoriker.** Illustrirte Monatsschrift, herausgegeben von Dr. Friedrich Knauer.

Diese illustrirte Monatsschrift, von welcher uns das 5. Heft vorliegt, hat sich seit seiner Umgestaltung in die gegenwärtige Form einen stets wachsenden Leserkreis erworben und verdient denselben durch seinen mannigfaltigen Inhalt; sowol der populär-wissenschaftliche Theil enthält beachtenswerte Aufsätze, als auch das „Schulpraktische" und „Fachwissenschaftliche" (darunter ein Aufsatz von R. Graßmann, über die eigenthümliche Wesenheit der Zelle) bietet Interessantes. Die „Lehrerbibliothek" erhält den Leser im Laufenden über die neuen Erscheinungen auf naturwissenschaftlichem Gebiete. Die im Hefte enthaltenen Abbildungen sind gut und erleichtern sehr das Verständnis.
C. R. R.

**Leitfaden der Zoologie,** für die oberen Classen der Gymnasien etc. von Dr. Gustav v. Hayek, k. k. Professor. Zweite, verbesserte Auflage mit 324 Abbildungen. Wien 1882, Pichlers Witwe und Sohn.

Obgleich dieses Buch nach dem Schema der Schulnaturgeschichten angelegt ist und auch angelegt sein muss, soll es in den officiellen Lehrplan passen, und daher natürlich ein Hauptgewicht auf die Systematik legt, so hat es doch mancherlei abweichende Vorzüge vor den gewöhnlichen Schulbüchern. Zunächst sind jeder Thierabtheilung analytische Tabellen für die Bestimmung der Familien vorangestellt, welche recht praktisch sind, und sodann sind alle fremden Namen in Fußnoten erklärt. Die Charakteristiken sind kurz und präcise, die beigefügten Abbildungen recht instructiv. Was wir aber vermissen und doch, wenn auch noch so kurz, angeführt und auch in der Schule besprochen wissen möchten, ist eine Thiergeographie und Paläontologie, denn die wenigen eingestreuten Notizen geben kein Bild der Entwickelung und des gegenwärtigen Zustandes der Thierwelt.
C. R. R.

**Das Thierreich.** Leitfaden für die unteren Classen der Realschulen und Gymnasien von Dr. Carl Rothe, k. k. Professor. Mit 448 in den Text eingedruckten Abbildungen. Zweite, verbesserte Auflage. Wien 1882, Pichlers Witwe und Sohn.

Die Zahl der Lehrbücher für Naturgeschichte an Unterschulen mehrt sich von Jahr zu Jahr, und doch, glauben wir, ist hier noch nicht das richtige Maß, die richtige Methode gefunden, die für eine solche Lehrstufe passen würde. Zunächst wird gewöhnlich zu viel gegeben, und die Entschuldigung, die man hört, es brauche nicht alles durchgenommen zu werden, was im Lehrbuche enthalten ist, erweist sich in praxi sehr häufig als nicht durchgeführt, da es eben viele Lehrer gibt, die mit der ersten Seite beginnen und mit der letzten des approbirten Buches schließen zu müssen glauben; selbst der Unterschied im Drucke hilft hierbei wenig. Der zweite Fehler, der vorkommt, ist, dass alle diese Bücher zu systematisch abgefasst sind; denn dass erst am Schlusse einer Gruppe die Merkmale derselben zusammengefasst werden, ist nur ein Scheinbehelf. Dr. Rothe verfällt auch in den ersten Fehler, das Buch enthält zu viel, obgleich der Stoff gegenüber anderen Lehrbüchern restringirt ist. Auch die Systematik ist noch zu sehr betont, obwol hier ein Schritt zum Besseren gethan ist und den einzelnen Classen ein sehr bekanntes Thier, wie Pferd, Huhn etc., in einer Detailbeschreibung vorangestellt und damit der Typus der Classe erklärt wird. Etwas sehr Gutes müssen wir in den Wiederholungsfragen erblicken, denn durch sie lernt der Schüler sehr gut zusammenfassen, vergleichen und gruppiren. Die reichlichen Abbildungen sind zumeist gelungen und verdienen insbesondere jene unsere Berücksichtigung, welche nicht schablonenhafte Thiergestalten darstellen, sondern das Leben des Thieres in seinem Baue, Neste, Aufenthalte, seiner Umgebung u. s. w. zeigen. Die Ausstattung des Buches ist für den Preis (90 Kreuzer) eine sehr gute zu nennen. C. R. R.

Verantwortlicher Redacteur: M. Stein. Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.

Digitized by Google

December. **Literaturblatt.** 1882.

**Beilage zum Paedagogium, V, 3.**

**Naturgeschichte für Volks- und Bürgerschulen.** In drei Stufen. Von Dr. Alois Pokorny, k. k. Regierungsrath und Director der Leopoldstädter C. R. und des Obergymnasiums in Wien. Dritte Stufe: Allgemeines über die Thiere, Pflanzen, Mineralien und den Menschen. Dritte Auflage. Preis 60 kr. = 1 M. 20 Pf.

**Naturgeschichte für sechsclassige Volksschulen.** Von demselben Verfasser. Prag 1881, beide im Verlag von F. Tempsky. Preis 90 kr.

Der bekannte Autor auf dem Felde naturhistorischer Lehrbücher hat in diesen beiden Büchern entsprechend dem concentrischen Lehrgange die Naturgeschichte behandelt. Die Beschreibungen sind präcise und klar und werden durch zahlreiche, sehr gute Abbildungen unterstützt, und sind auch beide Lehrbücher vom k. k. Unterrichtsministerium als zum Unterrichte zulässig erklärt. Ob nicht das gebotene Material zu reich ist, ob nicht viele Lehrer im allgemeinen vorziehen werden, den Schulkindern gar keinen Leitfaden in die Hand zu geben, das sind allerdings an eine andere Stelle gehörige Fragen. Für die höchste Stufe der Bürgerschulen bietet das erste Lehrbuch sehr viel schätzenswertes und zugleich praktisches Material, wir wollen hier z. B. den Abschnitt über das Copuliren, Oculiren und Pfropfen erwähnen, ebenso den Abschnitt über den Menschen. In dem zweiten Lehrbuche billigen wir besonders die sehr praktische Eintheilung der Naturobjecte. — Die Ausstattung ist sehr anerkennenswert. C. R. R.

**Leitfaden der Mineralogie** für die unteren Classen der Mittelschulen von Franz Dörfler, k. k. Professor. Mit 71 Textbildern. Wien 1882, Pichlers Witwe und Sohn.

Das Bestreben, den mineralogischen Unterricht im Untergymnasium in Übereinstimmung zu bringen mit dem jetzt so allgemein in Österreich eingeführten Lehrbuche der Mineralogie für das Obergymnasium von Dr. Hochstetter und Bisching, ist ein recht lobenswertes, aber, wie das vorliegende Büchlein zeigt, wird dadurch für die Unterclassen zu viel Systematik geschaffen, d. h. es wird eine Besprechung der Einzelobjecte vorgenommen, welche den Schüler nicht vom Bekannten zum Fernerliegenden führt, sondern demselben im bunten Gemische, allerdings systematisch geordnet, die Objecte zur Kenntnis bringt. Der Versuch, die Beschreibung mit den Fundorten zu beginnen, oder die chemischen Verhältnisse voranzustellen und die Eigenschaften nur eingestreut zu erwähnen, wie es z. B. beim Golde der Fall ist, kommt uns nicht glücklich vor; der Schüler erhält dadurch kein Bild des Naturobjectes; von einem in seinen Händen befindlichen Objecte (und so soll doch der Unterricht vorgehen) wird er in ganz anderer Weise die Beschreibung sich bilden. Das Verlangen, die Mineralogie auch zum Vorstudium der Chemie zu benützen, führte den Verfasser dazu, auch hierin zu weitläufig zu werden, z. B. ist die Aufzählung der Leichtmetalle S. 15 höchst überflüssig. Die gelegentliche, in Fußnoten angefügte Erklärung der termini technici ist recht gut, ebenso die spätere Zusammenfassung derselben; es freut uns, dass auf Krystallographie wenig Rücksicht genommen ist. Die Erklärung mancher physikalischer Vorgänge, die dem Schüler auf dieser Stufe noch unbekannt sind, ist etwas zu knapp gehalten, wie z. B. die Bestimmung der Dichte. Der Verfasser kann sich auch (wir sehen den Zwang dazu vollkommen ein) nicht vollkommen mit den Objecten begnügen, welche ein chemisches Mineralsystem, wie z. B. jenes in Bischings Lehrbuch, bietet; so sehen wir ihn die Steinkohlen und die Atmosphärilien behandeln und, wenn auch nur in einem Anhange, dem Systeme beifügen. —

Digitized by Google

Den Versuch, in dieser Form das mineralogische Studium im Untergymnasium zu betreiben, halten wir für keinen glücklichen, wenn auch manches Berücksichtigungswerte im Leitfaden enthalten ist. C. R. R.

**Geschichte der deutschen Literatur des 18. Jahrhunderts** von J. W. Schäfer. 2. vermehrte und vollständig umgearbeitete Auflage, herausgegeben von Fr. Muncker. Leipzig 1881. Weigel.

Inter arma silent Musae (im Kriegslärm schweigen die Musen). Niemals ist dies mehr zur traurigen Wahrheit geworden, als in jenem Jahrhunderte, wo Deutschland in unseligem Bruderkriege sich zerfleischte. Angesichts der Leiden und blutigen Greuel eines 30jähr. Krieges zog sich die Muse trauernd zurück und schwieg. Man versuchte die Stumme künstlich reden zu machen, eine Flut von Poetiken erschien, von Büchern, die lehrten, wie man dichten solle und könne, darunter auch der „Nürnberger Trichter" des Philipp Harsdörfer. Allein die Kunst ist Natur, Naturgabe, und erst mit den gottbegnadeten Dichtern des folgenden Jahrhunderts fing der Quell der Poesie und damit ein fruchtbares Geistesleben bei uns wieder zu sprudeln an, und eben darum blicken wir heute als dankbare Enkel gerade auf das 18. Jahrhundert, dessen Samen heute Frucht treibt.

Im Hinblick auf diese im Innern der Sache selbst begründete Aufmerksamkeit, die man heute dem 18. Jahrhundert zuwendet, kann die Umarbeitung von Schäfers Literaturgeschichte des 18. Jahrhunderts nur als glücklicher Gedanke bezeichnet werden und als ein ebenso glücklicher Gedanke die Wahl der umarbeitenden Hand. Abgesehen von anderen Publicationen hat ja Dr. Muncker durch seine von der Kritik so beifällig aufgenommene gekrönte Preisschrift über das literarische und persönliche Verhältnis Klopstocks und Lessings sich für eine gediegene Bearbeitung oder Umarbeitung gerade der literarischen Entwickelung im 18. Jahrhundert hinreichend legitimirt und seine vielleicht gerade durch eine Umarbeitung doppelt erschwerte Aufgabe trefflich gelöst. Handelt es sich vor allem darum, das reiche Material, das seit 25 Jahren in Briefen und Schriften neu erwachsen ist, einzubauen, Irrthümer zu berichtigen und Unwahres auszuscheiden, so hat Muncker in seiner Umarbeitung diese Pflicht mit einer Sorgfalt und Gewissenhaftigkeit erfüllt, die wir auch den Herausgebern (Maltzahn u. Boxberger) der 2. berichtigten und vermehrten Auflage von Danzels Lessing: „Sein Leben und seine Werke", 1880, gewünscht hätten; hier ist manches stehen geblieben, was heute nicht mehr wahr ist. Muncker hat die Resultate der Richtigstellung des Textes verwertet. Autoren, die zum erstenmale publicirt worden, in gerechter Würdigung beigezogen, einen Sturz, Möser u. a. nicht leer ausgehen lassen; anderseits finden wir einen Cramer, Rabener u. a. nicht über Gebühr erhoben. Damit sind Fehler vermieden, die von Literaturgeschichtsschreibern nur zu häufig begangen werden. In Roquettes Literaturgeschichte (3. Auflage) fallen von den 800 Seiten auf die Darstellung von Klopstock, Lessing, Wieland, Herder, Winckelmann kaum 100 Seiten: eine eingehende Orientirung über die literarische Entwickelung des deutschen Geistes nach Tiefe und Breite wird ein solches Compendium oder Lehrbuch der gesammten deutschen Literatur nicht ermöglichen, daher Monographien für die einzelnen Jahrhunderte, gerade für das 18. Jahrhundert, unumgänglich nothwendig sind, zumal der tiefer suchende und mehr begehrende noch heute nach einer Monographie selbst Klopstocks oder Wielands vergebens fragt; unter den Monographien selbst eines Goethe gilt bei den meisten noch heute jene des Ausländers Lewes als die beste. Das 18. Jahrhundert hat nun allerdings schon monographische Bearbeitungen erfahren; Hettner hat unstreitig das Verdienst, außer oder neben der poetischen Seite auch die historische, philologische, philosophische, also die allgemeine literarische Entwickelung zum erstenmale würdigend beigezogen zu haben, allein dadurch ergab sich für dieses Werk eine, die Übersichtlichkeit oder die Fühlung des Zusammenhanges erschwerende gewisse Zersplitterung, und so aufklärend und anregend die häufigen und längeren Citate aus den Schriftstellern selbst sind, so entschädigt der Verfasser hierdurch gleichwol nicht ganz für den Wert zusammenfassender Richtpunkte, präciser Urtheile. Auch nach dieser Richtung hat Muncker so trefflich nach

Digitized by Google

jeder Seite hin zu geben und auszugleichen verstanden; es ist ihm die Geschichte der Poesie zu einer historischen Darstellung des geistigen Lebens geworden, und gerade hierdurch hat sich Muncker auf den Standpunkt der modernen Forschung gestellt, die eine größere Berücksichtigung des Sachlichen statt des Persönlichen geflissentlich festhält, die Pflanze ganz und gar auf dem Boden betrachtet, auf dem sie gewachsen ist, die zeitlichen Vorbedingungen für das Wachsthum derselben ebenso, wie den Fruchtsamen, den sie für die Zukunft abgeworfen hat, und endlich die allgemeine Beschaffenheit des Bodens, den Zusammenhang mit den Zeitideen (Culturgeschichte) ins Auge fasst, selbst die sprachliche Seite der Schriftsteller würdigt. Kurz: Muncker hat statt der früheren, mehr biographisch-ästhetischen, die heutige philologisch-historische Methode beigezogen und ist damit — wesentlich umarbeitend — über Schäfer hinausgegangen, der in aller Einseitigkeit den Nachdruck auf das biographische Moment legte mit absichtlicher Hintansetzung des sachlichen Moments, der Würdigung der Werke. Auch formell hat Muncker die schwerfällige Sprache und spröde Ausdrucksweise Schäfers durch eine gefällige Stilistik ersetzt, und wir stimmen der competenten Stimme bei, die in der „Allg. Ztg." 1882, Beilage 64, bereits über Munckers Umarbeitung laut wurde: L. Geiger hat dieselbe als ein äußerst „brauchbares Handbuch und angenehmes Lesebuch" bezeichnet und erklärt, „dasselbe eigne sich hauptsächlich für Lehrer und für solche, die sich etwas eingehender über unsere classische Literaturepoche unterrichten wollen". Auch keine Bibliothek wird dieselbe entbehren können.

M.

— **Neuhochdeutsche Grammatik** von Dr. Ludwig Frauer. Heidelberg 1881. Winter. (gr. 8°. 332 S.)

Die vorliegende Grammatik dürfte sich mit großem Nutzen an Lehrerbildungsanstalten verwenden lassen. Sie ist keine Elementargrammatik, so vielfach auch einzelne Aufgaben daran erinnern mögen, deren Lösung für einen Candidaten sicher keine Mühe und ohne greifbaren Vortheil wäre, die ihm aber zeigen können, wie er später einmal seinen Schülern den grammatischen Stoff vorlegen muss. Frauers Grammatik setzt vielmehr einen grammatischen Curs voraus, denn sonst könnte sie wol keine Fragen stellen, wie die, aus vorgelegten Beispielen Definitionen der grammatischen Termini zu finden. Definitionen oft der schwierigsten Art. Auch würde sie es sonst nicht verschmähen, Paradigmata aufzunehmen, und würde auch nicht gerade auf die mehr theoretischen Theile der Grammatik, wie die Wortbildungslehre, die Art der Eintheilung der Substantive, Wortarten und Nebensätze z. B., so großes Gewicht legen.

Von diesem Standpunkte betrachtet verdient dies Buch volle Anerkennung. Es basirt in seinen historischen Theilen auf Grimm und zieht — dadurch eine markante Eigenart verrathend — auch den Dialect (den nord- und süddeutschen) in umfangreichen Sprachproben zur Veranschaulichung besonders der Lautlehre heran. Was es aber für den Lehramtscandidaten so sehr empfehlenswert macht, sind neben den Fragen und Aufgaben die Sammlungen von Schülerfehlern, die Frauer von S. 286—332 vorgeführt, übersichtlich geordnet, hier und da auch mit der leichtesten und kürzesten Verbesserung versehen hat, und die nicht Fehler sind, wie sie durch eine verderbte Umgangssprache in die Schülerelaborate kommen, sondern Fehler zumeist logischer und ästhetischer Art, daher nicht so bequem und einfach zu verbessern und nur schwer dem Schüler verständlich zu machen. Wegen der Bedeutsamkeit dieses Abschnittes nennen wir hier die Titel der einzelnen Theile, um auf diese Weise den Lesern einen Einblick in das reiche Material zu verschaffen: Frauer handelt zuerst von der richtigen Zusammenordnung. 2. von der passenden Form. 3. von der passenden Stellung der Glieder und von der unpassenden Einschiebung und Einschachtelung derselben. Er erläutert an Schülerfehlern, wie Härte und Eintönigkeit des Stils am leichtesten zu vermeiden ist und in die Perioden Abrundung und Wolbewegung gebracht werden kann. Im letzten, höchst interessanten Capitel spricht er von der Hervorhebung des Gedankens durch die Form und die Stellung der Satztheile und Sätze, besonders der Nebensätze,

Digitized by Google

und schließt mit den Mitteln einer wirksamen Hervorhebung, wie sie im richtigen Gebrauch der rhetorischen Figuren liegen. Überall haben auch Stilblüten aus hervorragenden Zeitungen dem Verfasser Beispiele geboten, wie gegen die Fundamentalgesetze eines guten Stils gefehlt werden kann. W.

Schlessing, **Deutscher Wortschatz oder der passende Ausdruck.** Stuttgart 1881. Paul Neff. (433 S.)

Nach dem Vorbilde des englischen Thesaurus von Roget hat Schlessing in seinem „Wortschatz" Synonyme gesammelt und dieselben nicht, wie die andern Wörterbücher thun, alphabetisch geordnet, sondern zu 1000 Begriffsfamilien zusammengestellt. Diese eigenthümliche Anordnung lag im Zweck des Buches begründet, das Benützer vor sich sieht, die für einen bestimmten Begriff den passenden Ausdruck suchen und denen der Bedeutungswert und der feine Unterschied, den jedes einzelne Wort unter den zahlreich angeführten aufweist, nicht gesagt zu werden braucht. Wir besitzen bereits ein nach ähnlichen Principien bearbeitetes Werk von Sanders in vier starken Bänden, dem gegenüber das Schlessingsche die handliche bequeme Form und den billigen Preis voraus hat; an innerem Wert ist es ihm ebenbürtig. Der Nutzen, den solche Sammlungen für den Schriftsteller so gut wie für den corrigirenden Lehrer haben, ist unstreitbar groß und liegt nach allen Richtungen klar am Tage. In einem Punkte ließe sich, was die Durchführung der Idee betrifft, mit dem Verfasser rechten: Er hat zu vielen Fremdwörtern Eingang in sein Buch gestattet, steht also im offenen Gegensatz zu allen jenen ehrenwerten Versuchen der Gegenwart, eine Säuberung unserer Muttersprache von den zahllosen, zumeist durch das Zeitungsdeutsch eingedrungenen Fremdlingen durchzuführen. Ja, wenn die Fremdwörter, denen Schlessing Einlass gestattet, wenigstens noch alle gangbar wären und im allgemeinen Gebrauch stünden! Viele dürften wirklich nur in irgend einem abseits gelegenen philosophischen Buche ein kümmerliches Dasein fristen. Der Benützer des Schlessingschen Wortschatzes wird sich also vor ihnen zu hüten haben; er wird dies um so leichter können, als immer noch eine große Anzahl gut deutscher Synonyma in jedem Artikel zur Auswahl übrig bleiben. Die schöne, geradezu elegante Ausstattung verdient es, dass auf sie hier besonders hingewiesen wird. W.

Coordes, **Kleines Lehrbuch der Landkarten-Projection.** Mit 60 Holzschnitten. Kassel 1882. Kessler. Pr. 1,50 Mk.

Derselbe, **Geographische Grössenbilder.** 1. (zwangloses) Heft. Kassel 1882. Ernst Kleimenhagen.

Der Verfasser sucht durch sein Lehrbuch einem vorhandenen Bedürfnis abzuhelfen; freilich bleibt es nur beim Wollen. Die Ausführung ist derart, dass kaum einer aus dem Büchlein die Landkartenprojection wird verstehen lernen. Es liegt dies vor allem in den beigegebenen Figuren begründet, übrigens scheint der Verfasser auf dem vorgetragenen Gebiete selbst nicht genug Fachmann zu sein. In Figur 4, 5, 8, 10, 11 werden die Ellipsen durch zwei Kreisbögen wiedergegeben; in Fig. 12 sind die Meridiane fehlerhaft eingetragen, ebenso in Fig. 13; Fig. 31b ist nicht erklärt. Fig 15 zeigt in der Äquatorzeichnung (rechts) Mängel. In Fig. 23 (S. 19) ist das Wesentliche der betreffenden Projection wol erklärt, die vollständig ausgeführten Projectionen gehen aber bereits voraus; die stereographische Projection ist nicht zu den Centralprojectionen gerechnet, im § 8 ist nicht angegeben, wie projicirt wird. Unrichtigkeiten finden sich S. 42, Z. 8 u. 9 v. o. und S. 44, Z. 1 u. 2 v. o.

Einen richtigen methodischen Gedanken in guter Ausführung enthalten dagegen desselben Verfassers „Größenbilder", 47 Tafeln in Quart, die in der Weise, wie es zuerst Steinhauser in seinen Lehrbüchern versucht hat, Zahlen und Größenverhältnisse graphisch und vergleichend darstellen. Dieses Buch kann jedem wegen der Einfachheit der Zeichnungen, die sich leicht und schnell auf die Wandtafel übertragen lassen, und wegen des zu Grunde liegenden Principes empfohlen werden. W.

Verantwortlicher Redacteur: M. Stein. Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.

Digitized by Google

Januar. **Literaturblatt.** 1883.

**Beilage zum Paedagogium, V, 4.**

## Methodisches Lehrbuch der allgemeinen Botanik für höhere Lehranstalten. Nach dem neuesten Standpunkte der Wissenschaft.

Von Dr. Jul. Behrens. Mit 4 analytischen Tabellen und zahlreichen Originalabbildungen in 408 Figuren, vom Verfasser nach der Natur auf Holz gezeichnet. Zweite, durchgearbeitete Auflage. 348 Seiten. Braunschweig 1882. C. A. Schwetschke und Sohn (M. Bruhn).

An guten Lehrbüchern für den botanischen Unterricht an höheren Lehranstalten (Gymnasien, Realschulen) ist in Deutschland ebensowenig wie in Österreich ein Überfluss. Schon aus diesem Grunde kann jedes Lehrbuch dieser Art des Interesses von seiten der Lehrerwelt sicher sein. Nach Ansicht des Ref. hat man bei Beurtheilung eines Schulbuches zunächst nach seiner didactischen Verwendbarkeit zu fragen, gegen welche das Streben nach wissenschaftlicher Vollständigkeit durchaus in den Hintergrund treten muss. Legen wir diesen Maßstab an Behrens Botanik an, so werden wir zunächst mit Bedauern die Beschreibung einzelner Pflanzenarten gänzlich vermissen. Als Lehrbuch der allgemeinen Botanik setzt es diese Kenntnis, welche die Grundlage jedes botanischen Unterrichtes bildet, bereits voraus. Dem Ref. erscheint dieser Umstand als ein fühlbarer Mangel. Sehen wir aber hievon gänzlich ab, so müssen wir vor allem zugestehen, dass in dem Buche alle Zweige der allgemeinen Botanik mit Sachkenntnis und in einer, vom methodischen Standpunkte vollkommen zu billigenden Anordnung behandelt sind. Der auf 337 Seiten vertheilte Stoff zerfällt in die 5 Hauptabschnitte: Gestaltlehre — Systematik — Biologie — Anatomie und Physiologie — die niederen Pflanzen. In der Gestaltlehre werden die Wurzelgebilde, die Stengelgebilde, die Blattgebilde (die eigentlichen Blätter und die Blüten), endlich die Haargebilde besprochen; die Systematik umfasst die Diagrammatik, die Systemkunde, die systematische Eintheilung der höheren Pflanzen (Monokotylen und Dikotylen); die Biologie behandelt die Befruchtung, die Übertragung des Blütenstaubes durch Wind und Thiere (Windblütler, Insectenblütler, Vogelblütler), die Verbreitungsmittel der Früchte und Samen. Die Anatomie und Physiologie bespricht zunächst in einer Einleitung die Aufgabe und Umgrenzung der Botanik, hierauf die Zelle (Theile, Form, Inhalt, Entstehung), die Zellgewebe, im Capitel Physiologie Zusammensetzung, Ernährung und Wachsthum der Pflanze. Von den niederen Pflanzen sind die Kryptogamen eingetheilt in Zellenpflanzen (Urpflanzen [Bacterien, Gährungspilze], Pilze, Algen), Moose (Leber-, Laubmoose), Gefäßführende Sporenpflanzen (Farne, Wurzelfarne, Schachtelhalme, Bärlappe). An die Kryptogamen schließen sich die Ursamenpflanzen (Cycadeen und Coniferen). Diese Übersicht genügt, um zu zeigen, dass der Lehrstoff in dem vorliegenden Buche ein reichlich bemessener, genauere Durchsicht aber zeigt, dass er mit Rücksicht auf die für den botanischen Unterricht entfallende Stundenzahl ein an keiner der höheren Lehranstalten Deutschlands zu bewältigender ist. Man kann hier einwenden, dass es dem Tacte des Lehrers vorbehalten sein müsse, aus dem reichlichen Stoffe die passende Auswahl zu treffen. Referent ist aber der Ansicht, dass man auch in dieser Hinsicht über eine gewisse Grenze nicht hinausgehen dürfe; durch Kürzungen, wozu jeder Abschnitt reichlich Gelegenheit bietet, würde das Buch an didactischer Brauchbarkeit nur gewinnen. Freilich müsste der Verfasser auf den Wunsch verzichten, dass sein Buch den Bedürfnissen der Mittelschule wie der Hochschulen gleichzeitig dienen solle.

Ziel und Methode des botanischen Unterrichtes gehen naturgemäß an diesen Unterrichtsanstalten so weit auseinander, dass es geradezu unmöglich ist, den verschiedenen Anforderungen in einem Lehrbuche gerecht zu werden. Dass

Digitized by Google

der Verfasser dieser Versuchung nicht aus dem Wege ging, scheint uns die Ursache der Mängel zu sein, welche dem seiner Anlage nach vortrefflichen Buche anhaften. In der Gestaltlehre wird der Verf., welcher im allgemeinen eine durchaus verständliche Sprache spricht, vielfach zu breit; wozu — um nur einzelnes hervorzuheben — das Aufsuchen geometrischer Ausdrücke für die Grundformen der Blätter, die langathmigen Erklärungen der Blattformen (man vgl. die Unterscheidung von „lanzettlich“ und „eilanzettlich“, S. 19)? — Gerade in der Erklärung der termini darf sich der Lehrer kurz fassen, das Aufsuchen der passenden dem Schüler dieser Stufe vielfach selbst überlassen, und so das Verständnis dafür vorbereiten, dass die Wissenschaft kein starres Gebilde, sondern ein lebendiger, sich fortentwickelnder Organismus ist. In der Systematik verdient das 1. Capitel, die Diagrammatik, als vorzüglich bearbeitet hervorgehoben zu werden, die Systemkunde bringt eine sehr klare Entwickelung des Artbegriffes; bei der Systematik der höheren Pflanzen bedauern wir aber, dass sie von der den gebräuchlicheren Floren (Garcke, Wünsche, Frank etc.) zu Grunde gelegten Eintheilung sehr abweicht. Einen der Hauptvorzüge des Werkes bildet die Bearbeitung der Biologie für diese Unterrichtsstufe; doch hätte sich der Verfasser gerade hier viel kürzer fassen können; so wären von den angeführten Beispielen der Bestäubung durch Insecten einige der auffälligsten (etwa Wiesensalbei, Orchis, Osterluzei) vollkommen ausreichend gewesen, um dem Schüler das Verständnis dieser höchst interessanten biologischen Erscheinung zu vermitteln. Im Capitel Physiologie begegnen wir mit Befriedigung einer ausgiebigen Verwertung des Experimentes (Diffusion durch eine Membran — Sauerstoffausscheidung durch Assimilation — Kohlensäureausscheidung bei der Athmung — Demonstration des Wurzeldruckes u. s. w.). Im Abschnitt „niedere Pflanzen“ hätten wir die Aufzählung vieler Arten lieber wieder durch ausführliche Besprechung charakteristischer Beispiele ersetzt gesehen. Durch Erwähnung dieses Umstandes streifen wir die uns zunächst beschäftigende Frage, ob der Verfasser die Absicht, ein methodisches Lehrbuch zu schreiben, consequent durchgeführt habe. Mit dem Citate, welches er im Vorworte bringt: „Das Kind soll soviel wie möglich seine zu erwerbenden Kenntnisse selbst erfahren“, bekennt er sich als Anhänger der Inductionsmethode. Beweist aber manches Capitel, wie die Diagrammatik oder die in formaler Beziehung sehr bildende Auseinanderhaltung von Organographie, Anatomie und vergleichender Morphologie in der Einleitung zum Abschnitte: Anatomie und Physiologie, das Verständnis des Verfassers für seine Aufgabe, so lassen andererseits manche Stellen die consequente Durchführung des aufgestellten Grundsatzes vermissen. So ist es nicht methodisch, die Unterscheidung von ober- und unterirdischen Stengeln der Erklärung derselben vorauszuschicken, von vornherein zu sagen: „Der unterirdische Stengel ist leicht von der Wurzel zu unterscheiden, er trägt Blätter, Blattschuppen oder Knospen“; es müsste vielmehr — nach der vergleichenden Betrachtung des betreffenden Gebildes heißen: „Weil dieses unterirdische Gebilde Blätter, Blattschuppen oder Knospen trägt, darum ist es keine Wurzel, sondern ein (unterirdischer) Stengel.“ So müsste der — nebenbei bemerkt, durch die betreffende Abbildung sehr gut erläuterte — Übergang der Blumenblätter in Staubgefäße vor der Erklärung stehen: „Die sie (die Blüte) bildenden Organe sind den Laubblättern häufig sehr unähnlich, trotzdem sind alle von blattartiger Natur.“ So ist es nicht methodisch, die Blütenstände ohne Beziehung auf bestimmte charakteristische Beispiele einfach aufzuzählen: welches Ausgehen vom concreten Fall wir überhaupt in der Gestaltlehre vermissen, wogegen uns die Aufzählung zahlreicher Beispiele als überflüssig erscheint. Denn — entweder kennt der Schüler (wie ja das Buch voraussetzt) die betreffenden Pflanzen, dann braucht man sie nicht aufzuzählen — er muss das passende Beispiel selbst finden — oder er kennt sie nicht, dann nützt ihre Aufzählung nichts oder schadet dadurch, dass sie einen nicht genug methodisch gebildeten Lehrer zur Überlastung der Schüler mit Gedächtnisarbeit verleitet. Zum Schlusse sei die Anführung einiger Stellen gestattet, die geeignet scheinen, die Begriffe des Schülers zu verwirren oder ihm unrichtige Vorstellungen beizubringen. So sind die Wurzelgebilde kurzweg als „unterirdisch“ bezeichnet, später aber gleichwol die nicht unterirdischen Luft-, Saug-

Digitized by Google

und Klammerwurzeln angeführt. Vom oberirdischen Stengel heißt es: „Die Form (?) desselben wird bestimmt durch die Gestalt seines Querschnittes.“ — „Er ist langgestreckt, linien- oder walzenförmig und verzweigt.“ (Wo bleiben da die flächen- und kugelförmigen Stengel der Cacteen, die übrigens auch unter den besonderen Stengelformen nicht angeführt sind?) Warum sind parallel- und fiedernervige Blätter zu einander in Gegensatz gebracht, die handnervigen dabei nicht erwähnt — liegt es nicht näher, zunächst parallel- und netznervige Blätter zu unterscheiden? Ließen sich die gelappten und die getheilten Blätter nicht besser zusammen besprechen, statt letztere den besonderen Blattformen zuzuzählen? In der Anatomie finden wir die, in anderen Lehrbüchern der Botanik längst aufgegebene Definition der Zelle als Bläschen, welcher Ausdruck dem Begriffe der Zelle als eines mit Flüssigkeit erfüllten Hohlraumes widerspricht; überdies wird bei der Besprechung der Zellhaut die Möglichkeit des gänzlichen Fehlens der letzteren hervorgehoben. Bei Besprechung der Intercellularräume ist es nicht klar genug gemacht, dass dieselben durch Spaltung der gemeinsamen Wand und nicht durch unvollständiges Zusammentreten polyëdrischer oder runder Zellen entstehen.

Zur Vervollständigung unseres Berichtes sei noch erwähnt, dass die den Text erläuternden Abbildungen zumeist vollkommen ihrem Zwecke entsprechen; sie sind sehr sauber und deutlich, doch scheint uns in einigen Fällen der künstlerische Effect auf Kosten der Naturwahrheit erreicht worden zu sein (vgl. Fig. 75, 80, 87, 317). Dem Buche sind 4 analytische Übersichtstabellen der Phanerogamen beigegeben, welche — besonders durch ihre Nebeneinanderstellung der Blütendiagramme — manchem Lehrer willkommen sein dürften; didactischen Wert kann ihnen Referent nicht zuerkennen. Um nun ein zusammenfassendes Urtheil über Behrens Botanik auszusprechen, muss betont werden, dass der Verfasser mit ernstem Wollen, mit Fleiß und Sachkenntnis an seine Aufgabe gegangen ist und alle zu Gebote stehenden literarischen Hilfsmittel gewissenhaft benützt hat. Wenn er seine Aufgabe unserer Ansicht nach noch nicht in vollkommen befriedigender Weise gelöst hat, erscheint uns, wie schon erwähnt, sein Schwanken in Bezug auf das durch seine Arbeit anzustrebende Ziel als Ursache davon. Da jedoch die von uns ausgesprochenen Wünsche bei Bearbeitung einer neuen Auflage unschwer berücksichtigt werden können, so zweifeln wir nicht, dass das Buch in der Folge eine empfindliche Lücke unserer Schulbücherliteratur auszufüllen geeignet sein wird. Aber auch in seiner gegenwärtigen Gestalt sei es der aufmerksamen Beachtung von seiten der Lehrerwelt empfohlen. K. P.

Dr. F. Traumüller und Dr. R. Krieger, Lehrer der Naturwissenschaften am Nikolaigymnasium zu Leipzig, **Grundriss der Botanik für höhere Lehranstalten,** insbesondere für Gymnasien. Mit 92 Abbildungen in Holzschnitt. Leipzig, F. A. Brockhaus, 1882. — 77 S.

Das vorliegende Werkchen will ein Repetitionsbuch für den Schüler, kein Leitfaden beim Unterricht sein, deshalb wurden nicht die Beschreibungen einzelner Pflanzen, sondern nur die allgemeinen Thatsachen darin aufgenommen, die durch Induction aus der Betrachtung des einzelnen gewonnen sind. Mag man auch, wie der Referent, in der Frage, ob Leitfaden, ob Repetitionsbuch, einer anderen Ansicht sein als die Verfasser dieses Buches, so muss man bei Beurtheilung desselben doch jenen Gesichtspunkt einnehmen, von welchem die Verfasser selbst ausgingen. Da muss man denn zugestehen, dass sie die Aufgabe in befriedigender Weise gelöst haben. Das Büchlein gibt in engem Rahmen eine vollständige Übersicht über das Gesammtgebiet der Pflanzenkunde; Umfang und Auswahl des Stoffes entsprechen der Unterrichtsstufe, für welche das Buch bestimmt ist. Der erste Abschnitt bespricht zunächst die äußere Gestalt der Pflanze (Wurzel, Stamm, Blatt, Haar), und der Besprechung der Blütentheile ist die der Schutzvorrichtungen zur Vermeidung der Selbstbefruchtung, die Übertragung des Blütenstaubes durch Wind, Insecten, Vögel angereiht — ein Element der Biologie, dessen Aufnahme wir mit Rücksicht auf das eingehaltene Maß höchst lobend anerkennen müssen. Die Lehre vom inneren Bau der Pflanze

Digitized by Google

behandelt die Zelle, Gefäße und Gewebe; von den Lebenserscheinungen der Pflanze werden uns Ernährung und Wachsthum, die Athmung, die Bewegung der Säfte und der Luft in der Pflanze, die Bewegungen der Pflanze vorgeführt. Der zweite Abschnitt bringt eine Übersicht des Linnéschen Sexualsystems, hierauf die nach einem natürlichen Systeme gruppirten phanerogamen und kryptogamen Pflanzen und zwar mit den getrenntblättrigen Dicotyledonen beginnend. An diese schließen sich die verwachsenblättrigen, die Monocotyledonen, die Nacktsamigen, Gefäßkryptogamen, Moose und Lagerpflanzen. Zum Schlusse sei auf einzelnes aufmerksam gemacht, dessen Änderung unserer Ansicht nach wünschenswert wäre. So scheint es uns das Studium der Blattformen zu erleichtern, wenn man die größeren Einschnitte (bei gelappten, getheilten, zerschnittenen Blättern) in Beziehung setzt zur Nervatur; bei „Spaltöffnungen" erscheint es wünschenswert, die Function der Schließzellen etwas eingehender zu besprechen. Die Entstehung der Jahresringe beruht eigentlich nicht auf der Unterbrechung der Zellenbildung während des Winters, sondern auf der Verschiedenheit des Herbstholzes (aus kleineren, dickwandigeren) und des Frühjahrsholzes (aus größeren, dünnwandigeren Zellen bestehend). Bei der „Säftebewegung" vermissen wir jede Angabe über ihre Ursachen. — Noch sei der dem Texte beigegebenen, sehr deutlichen und instructiven Abbildungen lobend gedacht. K. P.

**Atlas der österreich-ungarischen Monarchie für Mittelschulen und verwandte Lehranstalten.** Von Trampler. Ausg. in 31 Blättern. Wien 1882. Hof- und Staatsdruckerei. br. 1 fl. 50 kr.

An den österreichischen Mittelschulen wird dem Unterrichte in der Vaterlandskunde zweimal, in der IV. und in der VII., beziehungsweise VIII. Classe, je ein halbes Jahr gewidmet. Diesem intensiveren Studium der physikalischen und topographischen Verhältnisse des Kaiserstaates will der vorliegende Atlas dienen. In methodischer Hinsicht verdient er vielfach Lob. Der Verfasser trennt die Gebirgs- und Flusskarten von den topographischen und stellt sie einander gegenüber, bringt ferner eine Anzahl statistischer Karten (Sprachenvertheilung, Bodencultur, Bevölkerungsdichte, Eisenbahnen), durch deren Einfügung in einen Specialatlas Österreichs er einem längst und vielfach zu Tage getretenen Bedürfnis entgegenkommt. Er wählt für die Terraindarstellung drei Farbentöne (für Höhen bis 150 m, bis 200 m und von mehr als 200 m) und ist auch im Generalisiren, sowie in der Auswahl der Orte glücklich. Doch stößt man hie und da auf Dinge, die eine zweite Auflage wird verbessern müssen. So ist die Gebirgsdarstellung auf Karte I nicht fehlerfrei. Die Tatra z. B. entspricht nicht dem richtigen Höhenverhältnis, wenn man sie mit der Zeichnung der Alpen auf demselben Blatte vergleicht. Auf der sonst musterhaft ausgeführten Eisenbahnkarte vermisst man die Fortsetzung der Eisenbahn Czernowitz-Jassy über die Reichsgrenze. Der Druckfehler Karlstadt (Siebenbürgen) ist zu beseitigen. Auf der Bodenculturkarte fehlen einige Orte, die sich durch Bergbau und bodenständige Industrie auszeichnen. Während auf einigen Kronlandskarten die Bezeichnung der Schlachtorte angegeben, fehlt dieselbe auf Karten (z. B Böhmen), wo diese Bezeichnung von hervorragendem Werte ist. Die recht hübsch ausgeführte Sprachenkarte leidet nur an dem einen Fehler, dass sie, bei Licht gebraucht, die Farbenunterschiede nicht scharf genug hervortreten lässt. Die Wahl der Farbentöne ist überhaupt nicht gelungen. Der braune Ton der Gebirge, die grellrothen dicken Kronlandsgrenzen, die häufig durchschlagen und daneben wieder auf einigen Karten (z. B. Tirols) bei Licht kaum vom Weiß zu unterscheidende Flächencolorirung gefallen nicht. Dazu kommt, dass die Töne auf den einzelnen Blättern ungleich sind. Auf dem Blatte „Niederösterreich" sind die letzteren schwarze, auf den anderen Karten blaue Linien. Da Bosnien und die Herzegowina ein eigenes Blatt erhalten haben und auch auf anderen Karten des Atlasses zur Monarchie gerechnet werden, so ist das Fehlen der Grenzlinien der genannten Länder auf der „politischen Übersichtskarte" wol auch ein Versehen. r.

Verantwortlicher Redacteur: M. Stein. Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.

Digitized by Google

Februar. **Literaturblatt.** 1883.

**Beilage zum Paedagogium, V, 5.**

**„Cornelia“,** Zeitschrift für häusliche Erziehung. Herausgeg. von Dr. Carl Pilz. Leipzig, E. Kempe.

Diese pädagogische Familien-Zeitschrift, welche ihren 38. Band vollendet hat, ist eine Hausfreundin, welche in jedem mit Kindern gesegneten Kreise willkommen geheißen wird. Bringt sie doch alles, was Eltern und Erziehern zu Rath und Beistand dienen kann. Bei Kinderkrankheiten ist sie eine Helferin, die Mittel und Wege zeigt, ehe der Arzt kommt; bei der körperlichen Pflege steht sie den Eltern zur Seite mit vortrefflichen Artikeln aus der Feder bewährter Ärzte, und hinsichtlich der Charakterausbildung bei der Jugend lässt sie es an eingehenden Belehrungen nicht fehlen. Das beweist klar der Inhalt des letzten Bandes, welcher u. a. Aufsätze und Artikel über das Scharlachfieber, über das Velocipedfahren, über Feriencolonien, über die Langweile der Kinder, über den Gehorsam, über das „Warum?“ der Kinder, über die Spielsachen, über das Strafen der Kinder vor fremden Leuten, über das Kind im frühern und gegenwärtigen Rechtsleben etc. bietet. Daneben trägt die „Cornelia“ auch der Unterhaltung Rechnung mit kurzen Novellen, wie z. B. Hans Stubenpflänzchen, „Im Waldwärterhaus“ etc. sowie durch heitere und ernste Berichte aus den Familien und durch Biographien (Victoria, Kronprinzessin des deutschen Reiches). Die Bücher- und Spielwarenschau, welche sie im Feuilleton gibt, ist wol jedem Hause äußerst willkommen. Wie sie ein Band um Schule und Haus zu schlingen sucht, zeigt deutlich der Artikel: Wünsche der Schule an das Elternhaus von Schulrath Dr. Hempel. Und so möge diese Hausfreundin, wie sie es schon in Tausenden von Familien gethan hat, auch ferner zum wahren Segen der Menschheit wirken und schaffen!

M.

**Die Tropen und Figuren.** Von Dr. F. Groß. gr. 8. 282 Seiten. Köln, Römke & Cie. Preis 3,50 M.

Groß setzt sich höhere Ziele, als die herkömmlichen „Lehren von den Tropen und Figuren“, die neben ein paar Beispielen nur noch eine aus den alten Rhetoren entlehnte, für den Schulgebrauch umgemodelte Definition geben. Dass solche Leitfäden für den Unterricht eigentlich ganz überflüssig, ja schädlich sind, ist sattsam bekannt. Aber auch der Lehrer vermag sich aus ihnen nicht Rath zu holen. Anders ist es mit dem Buche von Groß, das den künstlerischen Zweck und die Bedeutung jedes einzelnen bildlichen Ausdrucks für den Stil nachzuweisen sucht und eine Geschichte des Auftretens jeder einzelnen Trope und Figur, ja das Vorkommen bei den bedeutendsten Classikern der Alten und Deutschen mittheilt und auf diese Weise ganz überraschende Einblicke in den dichterischen Geist erschließt. Diese geschichtliche und psychologische Betrachtung springt im Vergleiche mit andern wissenschaftlichen Behandlungen der Tropenlehre (z. B. von Wackernagel, von Werner Hahn) besonders bei der Darstellung der Metapher (S. 65—113) in die Augen.

Ein anderer Vorzug des Werkes von Groß ist die nach allen in Betracht kommenden Gesichtspunkten geordnete reiche Beispielsammlung. In unserer Sprache sind Tropen und Figuren so zahlreich geworden, dass wir ihren Wert, ja ihr Dasein fast nicht mehr erkennen und bemerken. Beides wird nur in der fremden Sprache scharf erkannt. Groß hat natürlich auch noch andere Gründe, neben Musterbeispielen aus unsern deutschen Classikern solche aus lateinischen und griechischen Schulautoren heranzuziehen. Alle Tropen- und Figurenbeispiele aus dem Griechischen sind zugleich in Übersetzungen wiederholt. End-

Digitized by Google

lich — und das ist ein wesentlicher Vorzug — ist der theoretische Theil dieses Abschnittes der alten Rhetorik nicht in dogmatischer, sondern in kritischer Form dargelegt: es sind alle Gesichtspunkte festgestellt, unter denen sich die Tropen und Figuren betrachten lassen, die Vor- und Nachtheile, die mit der einen und andern Zusammenstellung verbunden sind, aufgedeckt und gezeigt, dass eine ganze Reihe dieser künstlerischen Darstellungsmittel gleichsam ein neutrales Gebiet inne haben, so dass sie im concreten Falle bald dieser, bald jener Gruppe sich anreihen.

Was uns an dem Buche von Groß hie und da verbesserungsfähig erscheint, ist die Stilisirung. Groß drängt oft zu viel in einem Satze zusammen, die Definition (siehe z. B. S. 134 Z. 3 v. o.) erhält dann eine Form, in der sie sich nur schwer dem Gedächtnis einprägt, noch schwerer darin haften bleibt.

—om—

**Grammatik der englischen Sprache mit vielen Belegstellen und Übungsstücken für die oberen Classen höherer Lehranstalten.** Von Dr. J. W. Zimmermann. Elfte, nach der neuen Rechtschreibung gedruckte Auflage. 279 S. Halle a/S. 1882, G. Schwetschke.

Zimmermann's Grammatik der englischen Sprache ist in Fachkreisen schon längst als ein auf gründlicher Sachkenntnis ruhendes, daher in wissenschaftlicher Hinsicht zuverlässiges, ferner als mit großer Sorgfalt, durchgängig klar und leicht verständlich abgefasstes, formell tadelloses, endlich als ein methodisch wol geordnetes, überall mit mustergiltigen Belegen versehenes, allen didaktischen Forderungen entsprechendes Buch anerkannt. Wir können dieses zutreffende Urtheil nur bestätigen, und es erübrigt uns lediglich, auf die angezeigte Grammatik auch jene Kreise aufmerksam zu machen, in denen sie bisher noch nicht bekannt war, wo aber das Bedürfnis einer gediegenen Grammatik der englischen Sprache gefühlt wird. F.

**Gallerie historischer Porträts** mit biographischem Texte v. Dr. F. Krones. Nach gleichzeitigen Stichen oder Gemälden mittelst Photogravure reproducirt und herausgegeben von der k. k. Hof- und Staatsdruckerei in Wien. 1. Heft. Preis 2 fl.

Welche Bedeutung das Porträt für den Geschichtsunterricht hat, lässt sich nicht so leichthin bestimmen. Nur ein an zahlreichen Stichen alter Meister geschulter Blick und Verständnis für die eigenartige Darstellung psychischer Zustände ermöglichen es, ein Porträt nach seinen charakteristischen Zügen zu erfassen und aus dem Porträt das zum Ausdruck gebrachte geistige Wesen des Porträtirten zu entziffern. Das Porträt beschäftigt ferner, weil es zu wenig Neues und Ungewohntes bietet, die jugendliche Phantasie nicht genug lebhaft und wirkt darum auch keineswegs in der Weise anregend auf das geschichtliche Studium der Jugend wie eine bildliche Darstellung einer geschichtlichen Handlung. Daher mag es rühren, dass sich bisher noch keine Porträtgallerie in der Schule hat einbürgern können. Anderseits wird man freilich zugestehen müssen, dass gewisse markante Gestalten der Geschichte nach ihrer geistigen Eigenart erst recht verstanden werden, wenn man ihr Porträt gesehen hat. Man denke an die Statue des Augustus, des Cäsar, an das so charakteristische Bild Ludwigs XIV. von Rigaud etc. — Wir werden darum dem vorliegenden Werke, das nur markante Typen nach authentischen und wegen ihrer Naturwahrheit einst gefeierten Stichen vorführt, um dieser Vorzüge willen eine größere Verbreitung und auch Eingang in die höheren Schulen vorhersagen dürfen. Die eigenthümliche Art der Reproduction, die Heliogravure, bewirkt, dass die Abdrücke selbst bis auf das vergilbte, Aussehen dem Originalstiche täuschend ähnlich sind. Die im ersten bisher erschienenen Hefte dargestellten Persönlichkeiten sind: Graf Mathias Thurn, Prinz Eugen, Laudon, Kaunitz, Maria Theresia und deren Tochter Maria Christine.

Digitized by Google

**Allgemeine Weltgeschichte** von Georg Weber. Zweite Auflage. Zweiter Band (Lief. 8—15). Leipzig, Engelmann. Preis der Lieferung 1 M.

Der zweite Band führt die Geschichte des griechischen Volkes bis auf Alexander M., bis zu dem Zeitpunkt also, „wo es seiner politischen Selbstständigkeit beraubt unter dem Schilde eines hellenisch gebildeten und für den Sieg des Hellenismus begeisterten Heldenjünglings seine Sprache, seine Weisheit und seine geistigen und künstlerischen Errungenschaften der veralteten Welt des Morgenlandes mittheilte und den Boden zu neuen Schöpfungen und Staatenbildungen bestellte". Ein jugendlich frischer Zug durchweht die Darstellung dieser schönen Zeit. Weber hat da vollständig erreicht, was er selbst einmal (in seinem Buche über Schlosser) als Ziel der Geschichtschreibung hingestellt: „Die Geschichtschreibung ist zugleich Kunst und Wissenschaft; sie muss das wirkliche Leben treu und wahrhaft darstellen, dasselbe aber zugleich mit Künstlerhand und liebevoller Vertiefung in die reiche Menschenwelt schöpferisch neugestalten." Sein Werk liest sich wegen der schwungvollen, melodiösen Sprache und der plastischen Gestaltung des Stoffes wie ein historischer Roman. So lebenswahr treten die Gestalten der griechischen Geschichte, so gleichsam selbsterlebt die Ereignisse vor unser geistiges Auge. Mit besonderer Liebe hält er uns bei markanten Gestalten fest, bei Perikles oder Epaminondas, „dem begabtesten Feldherrn, dem edelsten Bürger, dem reinsten Charakter der hellenischen Welt", bei Sophokles und Plato. Seine Geschichte ist nicht blos eine Darstellung der politischen Entwickelung Athens, Spartas und Thebens, sondern ebensosehr auch eine Geschichte der griechischen Kunst und Wissenschaft. Und dabei vereinigt dieser zweite Band alle Vorzüge, die wir (Pædagogium V. 1) bei Besprechung des ersten Theiles hervorgehoben: eine kaum in einer andern Weltgeschichte erreichte Vollständigkeit des Stoffes, kritische Sichtung des Materiales und der Ansichten alter und moderner Historiker, künstlerische und übersichtliche Gruppirung der Thatsachen und endlich sorgfältige Verwertung aller neueren Forschungen sowie der Resultate der jüngsten Ausgrabungen. So ist auch dieser zweite Band so recht danach, als ein echter Hausfreund zu gelten und geliebt zu werden. W.

**Das Wissen der Gegenwart.** Deutsche Universal-Bibliothek für Gebildete. II. Band. Allgemeine Witterungskunde nach dem gegenwärtigen Standpunkte der meterologischen Wissenschaft bearbeitet von Dr. Hermann Klein. Leipzig 1882, Verlag von G. Freitag.

Das Bestreben, die Wissenschaft zu popularisiren, ist zwar nicht immer ein lobenswertes zu nennen, doch drängt der Fortschritt der Zeit, auch jenen Zeitgenossen, welche nicht in der Lage waren, sich eine wissenschaftliche Bildung anzueignen, und dennoch in ihrem Wissen keine wesentliche Lücke fühlen wollen, die hauptsächlichsten Wahrheiten der Wissenschaft mundgerecht zu machen. Diesem Bestreben verdanken mancherlei „Bibliotheken" ihr Entstehen. Auch das uns vorliegende Büchlein (260 S.) gehört einer solchen „Volks-Bibliothek" an, und wir müssen gestehen, dass, wenn die Fortsetzung so gut ist wie der Beginn, das Unternehmen seinen Weg machen wird. — Der Verfasser bespricht zuerst die Lufthülle, sodann die Temparaturverhältnisse der Luft, der Erde und des Meeres, den Luftdruck, die Winde, die Luftfeuchtigkeit und Hydrometeore, die elektrischen Erscheinungen der Atmosphäre, das Wetter und die Vorausbestimmung desselben. Gründlich erläutert er die physikalischen Vorbedingungen der Erscheinungen und führt zahlreiche Beispiele an. Holzschnitte (32) und Karten helfen dem Verständisse eindringlich nach; die Sprache ist eine leicht verständliche; die Ausstattung des Büchleins (Leinwandband und deutlicher Druck) bei einem mäßigen Preise (60 kr.) ist lobenswert zu nennen.

C. R. R.

**Lehrbuch der mechanischen Technologie,** mit besonderer Berücksichtigung der Gewinnung und Verarbeitung der verschiedenen Metalle und

Digitized by Google

Hölzer. Für den Unterricht an Gewerbe-, Handwerker- und Fortbildungsschulen und zum Selbstunterricht bearbeitet von Otto Schmidt, Architekt und Lehrer an der Bauschule zu Eckernförde. VII und 156 S. Wittenberg 1883, Verlag von R. Herrosé. Ladenpreis 2 M.

Ein praktisches Buch der angewandten Naturgeschichte für mechanisch-technische Zwecke, welches, zumeist nach der bekannten Technologie von Karmarsch gearbeitet, nicht nur für die im Titel angeführten Lehranstalten von Nutzen sein wird, sondern auch dem Lehrer der Naturgeschichte an Mittel-, speciell Realschulen manchen Wink ertheilt, wenn er eben nicht bei der trockenen Beschreibung der Naturobjecte bleiben, sondern auch Praktisches lehren will. Das Buch behandelt die Verarbeitung der Metalle, deren Gewinnung und Eigenschaften, die Gießerei, das Schmieden und Walzen, die Zertheilung und Zusammenfügung von Metallstücken, ferner die Verarbeitung des Holzes, nachdem Vorarbeiten, Krankheiten und Conservirungsmethoden angeführt sind, eine Aufzählung in- und ausländischer Holzarten und ihrer Verwendung folgte und die zur Verarbeitung nöthigen Instrumente und Vorrichtungen beschrieben sind. Abbildungen würden freilich den Preis erhöht, aber auch das Buch noch viel brauchbarer gemacht haben. C. R. R.

**Leitfaden der Chemie, Mineralogie und Gesundheitslehre** für Bürger- und Realschulen, Seminarien, höhere Töchterschulen und verwandte Anstalten, sowie zum Selbstunterricht, unter vorwiegender Berücksichtigung des practischen Lebens, methodisch bearbeitet von Adolf Mang. Lehrer für Naturwissenschaften an der höheren Mädchenschule zu Baden-Baden. Mit 84 in den Text gedruckten Abbildungen. VIII und 308 S. Weinheim 1883, Verlag von Fr. Ackermann.

Die etwas sonderbare Zusammenstellung, Chemie, Mineralogie und Gesundheitslehre erklärt uns der Verfasser in seinem Vorworte dadurch, dass sowol zum Verständnis der Mineralogie als der Lebensprocesse des menschlichen Körpers ganz wesentlich chemische Vorkenntnisse nothwendig seien. Die Chemie ist wol nur in ihren Hauptgrundzügen behandelt, verfolgt jedoch eine gute Methode, indem sie von Versuchen ausgehend die chemischen Gesetze entwickelt. Die Mineralogie theilt sich in Oryktognosie oder Mineralogie im engeren Sinne und in Geognosie nebst Geologie. Der vorbereitende Theil ist etwas kurz gefasst und enthält manches Unrichtige; so ist der Pentagondodekaeder kein Vollflächner; im hexagonalen Systeme sind die Hemiedrien gar nicht getrennt; die Unregelmäßigkeiten und Unvollkommenheiten der Krystalle sind nicht erwähnt. Dass in der Systematik unter den Elementen die Metalle mit einer Note abgethan werden, ist wol zu wenig Berücksichtigung dieser wichtigen Mineralien an dieser Stelle; die organischen Verbindungen wären besser in die Geognosie verwiesen. Die Geologie bietet das Wichtigste, was auf dieser Unterrichtsstufe besprochen werden kann, doch hätten wir etwas mehr von den interessanten Feuer- und Wasserwirkungen gewünscht. — Der beste Theil des Buches ist die Gesundheitslehre, in welcher außer einer ausreichenden Besprechung der anatomischen und physiologischen Verhältnisse des menschlichen Körpers viele beherzigungswerte Winke für das Verhalten im gesunden und kranken Zustande angegeben sind, welche insbesondere für Mädchen vielfach belehrend sein werden. Dabei sind die Illustrationen deutlich und erleichtern das Verständnis des Gesagten. Schon wegen dieses Theiles des Buches möchten wir dasselbe Lehrern empfehlen, weil sie darin viel Praktisches für die Schule und das Leben finden werden. Die Ausstattung ist anerkennenswert. C. R. R.

Verantwortlicher Redacteur: M. Stein. Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.

Digitized by Google

März. **Literaturblatt.** 1883.

**Beilage zum Paedagogium, V, 6.**

**Die Rettungsanstalten für sittlich verwahrloste Kinder.** Ein Beitrag zu den Erziehungsfragen der Gegenwart von Dr. Richard Rotter, k. k. Seminardirector. 80 S. Wien, 1882, Karl Graeser. 1,20 M.

Eine dem Inhalte nach sehr bedeutsame, der Ausführung nach vorzügliche Schrift, welche von dem gegenwärtigen Stande der Pädagogik, besonders von deren praktischer Leistungsfähigkeit, ein ehrenvolles Zeugnis ablegt. Sie behandelt das für unsere Zeit so wichtige Thema der Rettungsanstalten, und zwar allseitig, mit gründlicher Sachkenntnis, maßvoller Ruhe, edler Wärme und musterhafter Präcision.

Nach einigen Vorerinnerungen und einleitenden Betrachtungen erörtert sie erstens die pädagogische, zweitens die administrative Seite der Rettungsanstalten. Ausgehend von der socialen Nothlage unserer Zeit, von dem wirtschaftlichen und moralischen Niedergange großer Gesellschaftsclassen, woraus die Verwahrlosung eines nicht geringen Theiles der Jugend entspringt, charakterisirt der Verfasser zunächst das Wesen der Rettungsanstalten, worauf er die fragliche Verwahrlosung selbst in ihren Hauptformen schildert, um zu zeigen, was für Kinder in die Rettungsanstalten aufzunehmen seien; dann wird der in diesen zu ertheilende Unterricht, die in ihnen zu betreibende Arbeit und zu übende Gesundheitspflege umschrieben, zwar ohne Weitschweifigkeit, aber keineswegs in schwankenden Phrasen, sondern in bestimmten und treffenden Sätzen. Bis hierher dürfte der Verfasser kaum irgend einem Widerspruche begegnen; Referent wenigstens hält die Behandlung der bezeichneten Capitel für vollkommen gelungen. Nun folgen zwei höchst empfindliche Themata, die leider gerade in der Gegenwart viel Streit erzeugen und auch die Entstehung, eventuell den Bestand der Rettungsanstalten erschweren können: das confessionelle und das nationale Moment. Obwol nun Referent glaubt, dass der Herr Verfasser dem ersteren zu viel Berechtigung zuerkennt, d. h. mehr als zum gedeihlichen Wirken der Rettungsanstalten nöthig und zulässig ist, und obwol Referent es für dringend geboten hält, diese Institute von vornherein gegen die drohende Invasion eines muckerischen oder jesuitischen Geistes zu schützen: so muss doch auch hier die ernste, gediegene und besonnene Haltung der ganzen Erörterung anerkannt werden. Weiter kommt noch zur Sprache: die Zahl der in eine Anstalt aufzunehmenden Zöglinge, das Geschlecht derselben, die in der Anstalt wirkenden Haupt- und Miterzieher und die Heranbildung derselben, endlich die Forterziehung und Unterstützung der entlassenen Zöglinge. Der nun beginnende zweite Theil (das Administrative betreffend) behandelt die Art der Gründung und die Mittel zur Erhaltung der Rettungsanstalten, ferner die Anmeldung und Aufnahme der Zöglinge (auch deren etwa nöthige zwangsweise Unterbringung), ferner die Verwendung des durch die Zöglinge erworbenen Verdienstes, endlich die Leitung der Anstalt. Schließlich werden die Resultate der ganzen Untersuchung in dem Entwurfe zu einem Statut für Rettungsanstalten erschöpfend und präcis zusammengefasst. Anhangsweise erscheinen noch einige Nachträge. Wenn der Verfasser an denjenigen Stellen seiner Schrift, wo es sich um statistische Erläuterungen handelt, sich auf die concreten Verhältnisse von österr. Schlesien bezieht, so thut dies dem Werte seiner Ausführungen keinen Eintrag, erhöht vielmehr die Anschaulichkeit derselben.

Die vorstehenden Anführungen dürften erkennen lassen, mit welch allseitiger Umsicht in der angezeigten Schrift eines der gewichtigsten Socialprobleme unserer Zeit behandelt ist, und Referent kann nur wünschen, dass dieser trefflichen Abhandlung die wolverdiente Würdigung zu Theil werden möge. Ist sie doch einer Sache gewidmet, welche, wie der Verfasser so schön sagt,

Digitized by Google

„jeden, dessen Herz für den vielgestaltigen Menschenjammer und dessen traurige Folgen nicht unempfindlich ist, durch die ihr innewohnende Bedeutung für Mit- und Nachwelt zu ernstem Nachdenken nöthigt!“ — D.

**Leitfaden für den methodischen Unterricht in der anorganischen Chemie** von Dr. F. Wilbrand. Vierte verbesserte Auflage. Mit 58 in den Text gedruckten Original-Abbildungen. IV und 231 Seiten. Hildesheim 1882. Druck und Verlag von August Lax. Preis 3,60 M.

Wir haben seinerzeit (Pædagogium IV. Jahrg. 3. Heft) desselben Verfassers „Ziel und Methode des chemischen Unterrichtes“ eingehend besprochen und die Vorzüge der daselbst ausgesprochenen Ideen hervorgehoben. Nun sehen wir das nach diesen Grundsätzen ausgearbeitete Lehrbuch vor uns. Von bekannten Thatsachen ausgehend, deren Untersuchung auch dem Schüler leicht ist, werden die Eigenschaften der Stoffe und die chemischen Gesetze in klarer Weise entwickelt. Eine geordnete Übersicht des systematischen Theiles bringt alles, was ein Schüler, selbst höherer Kategorie, nothwendig hat. Der größte Vorzug des Buches liegt jedenfalls darin, dass für ein stetes Exercitium des Geistes gesorgt ist, indem viele Aufgaben das Selbstdenken des Schülers anspornen und gleichzeitig eine beständige Repetition des bearbeiteten Stoffes bilden. Die Holzschnitte sind, sowie die ganze Ausstattung des Buches sehr gelungen, und wir erfüllen daher eine angenehme Pflicht, wenn wir diesen Leitfaden allen Fachgenossen auf das wärmste empfehlen. C. R. R.

**Der geographische Unterricht in der Volksschule** erläutert durch Vortrag und Lectionen von Georg Richter, Director in Freiberg. Erstes Heft. 8°. 104 S. Döbeln 1882, Schmidt. Preis 1,20 M.

„Die analysirenden Fragen des Lehrers sollen den Zögling veranlassen, auf Grund des vorliegenden Kartenbildes die horizontale und verticale Gliederung eines Erdraumes, seine Bewässerung und seine topographischen Verhältnisse selbstthätig zu ermitteln. Durch Anwendung einer entwickelnden Frageweise muss aber weiter der Lehrer seine Schüler auch nöthigen, durch Schlüsse das Klima eines Erdraumes, seine Production, die Stärke, Beschäftigung, leibliche und geistige Eigenthümlichkeit, Cultur der Bewohner desselben etc. auf Grund der Naturverhältnisse des Landes — wie sie sich aus der Karte ergeben — zu bestimmen.“ Mit diesen Worten Oberländers (Der geogr. Unterricht. 2. Aufl., S. 114) lässt sich das Princip, auf welchem Richters Schrift beruht, am kürzesten und schärfsten aussprechen; der Schwerpunkt und das Verdienst derselben liegt aber darin, dass endlich auch einmal eine praktische Lösung an einem concreten Beispiele (Australien, die Kreishauptmannschaft Bautzen und Sachsen) bis ins kleinste Detail hinein gegeben ist. Richters Buch ist darum nicht blos eine Heimatkunde von Sachsen, sondern zugleich ein methodologischer Beitrag zur Behandlung der Geographie in der Volksschule überhaupt. Der letztere Umstand verleiht dem Werke allgemeine Bedeutung. Wir sind an theoretischen Auseinandersetzungen über Methoden nicht arm; an Schriften aber, die den Gang angeben, wie solche Methoden in die Praxis umgesetzt werden, an ganz bestimmten Lehrgrenzen nachgewiesen und erprobt in einer bestimmten Classe und in Gegenwart von Schulmännern haben wir Mangel.

Richter hat sämmtliche Fragen aufgezeichnet, die er in seinem Unterrichte stellt, um die Schüler zu veranlassen, auf Grund der Karte sich ein Bild des betreffenden Erdraumes selbstthätig zu entwerfen. Bei einer Beurtheilung des Buches werden wir darum zuerst und zumeist diese Fragen berücksichtigen müssen. Sowol die Formulirung als der Gang derselben zeigen den erfahrenen Schulmann. Nur in einigen Fällen (z. B. S. 30, Frage 10 v. o. S. 31, Fr 3 v. o.; 11 v. u.; 7 v. u. S. 33, Fr. 10 u. 11 v. u.) vermisst man die sonst so scharfe Präcision oder populäre Fassung; in einigen anderen Fällen (z. B. S. 36) dürften sich die Fragen mehr zur Repetition eignen. Wünschenswert erscheint es, einzelne derselben zu Gruppen zusammenzustellen und statt am Schlusse des Ganzen gleich nach Absolvirung jeder einzelnen Gruppe das Gefundene zu

Digitized by Google

einem Bilde zusammen zu fassen. Auch könnte der Verfasser die Dispositionsform anwenden.

In einer Einleitung hat Richter einen Vortrag abgedruckt, der sich über den rationellen Unterricht in der Geographie ausspricht. Referent würde nach zwei Seiten hin ergänzen. Das eine betrifft das, was Richter S. 21 über das Kartenzeichnen sagt. Die Zeit der durchgepausten Karten darf allerdings nicht wiederkehren; aber deswegen das freihändige Entwerfen von Skizzen (Lage zweier oder dreier Städte zu einander, die Streichung des Gebirges, der Lauf eines Flusses zerlegt in seine Theile etc.) aus der Volksschule verbannen, geht nicht an. Es wäre gewiss eine ebenso dankenswerte Gabe als die Fragensammlung, wenn der Verfasser mit seinem geübten Blicke auf das Nothwendige auch die Objecte, die einer Veranschaulichung durch Skizzen bedürfen, in den Bereich seiner Besprechung gezogen hätte. (Siehe über diese Frage die Berichte des Geographentages zu Halle, insbesondere den Vortrag von Wagner, und vergl. wegen der praktischen Durchführung dieser Idee die Faustzeichnungen von Kaufmann und Maser, Pädagogium II, Beiblatt 6.) — Die graphische Methode ließe sich ferner auch, vielleicht mit größerem Nutzen als das von Richter eingeschlagene Verfahren (siehe S. 25) zur Veranschaulichung der geographischen Größen in die Volksschule einführen (vgl. z. B. die Größenbilder von Coordes, Pädagogium V, Beiblatt 3, oder die Kartenskizzen von Meinzer, II. Heft). Hierin liegt der neueste Fortschritt in der Methodik des geographischen Unterrichts, den sich Richter in den folgenden Heften nicht sollte entgehen lassen. — Auch in den Literaturnachweisen würde Referent das Buch Richters ergänzen. Lehmanns Charakterbilder sind jetzt von den Hölzl'schen überholt; Hirts Bildertafeln (siehe Pädagogium IV, Beiblatt 8) dürfen in keiner Schule ignorirt werden und hätten sich beim Vortrage über Australien sehr gut heranziehen lassen. In dem S. 5 citirten Verzeichnisse fehlt die Schulgeographie von Kirchhoff, die nebenbei erwähnt ein prächtiges Capitel über Australien enthält; auch die zeichnende Erdkunde von Matzat, eine Fundgrube methodischer Winke, ist nicht beachtet (Druckfehler: Geisterbeck).

Dass aus dem Buche von Richter vieles zu lernen ist, müssen wir am Schlusse unserer Besprechung dankend anerkennen. Im Interesse der Sache wünschen wir dem eigenartigen Buche zahlreiche Leser. Die darin mit so viel Talent auseinandergesetzte Methode wird dann sicher auch den Beifall derer finden, die ihr bisher nur theoretischen Wert oder nur Bedeutung für den Unterricht an höheren Schulen zugestanden haben. W.

Ferdinand Hirt's **geographische Bildertafeln.** Zweiter Theil. Breslau 1882, Hirt. Preis steif brosch. 4.50 M.

Im Jahrgang IV, Beiblatt 8 haben wir auf den ersten Theil des genannten Werkes aufmerksam gemacht und die charakteristischen Eigenschaften desselben sowie seinen Wert für den geographischen Unterricht hervorgehoben. Der zweite Theil hat denselben einheitlichen Charakter, und wenn man im Auge behält, dass die vorgeführten „typischen Landschaften" in stark reducirtem Maßstabe und ohne Heranziehung des Colorits dargestellt werden mussten, so wird man auch dem zweiten Theile die Anerkennung als eines vortrefflichen Lehrmittels nicht versagen dürfen. — Es sind 28 Tafeln (Bogen) mit 172 sauber ausgeführten Holzschnitten, zumeist in der Größe eines Octavblattes. 14 Tafeln enthalten typische Landschaften Europas, 4 veranschaulichen die Küstenbildung, das Relief und die Vegetation Asiens, 3 dieselben Formen für Afrika, 4 die für Amerika, je ein Blatt die für Australien, Polynesien und das Nordpolargebiet. Dass der Anblick eines Vegetationsbildes z. B. eine klarere, der Wirklichkeit entsprechendere Vorstellung verschafft, als das gesprochene Wort selbst des besten Schilderers, der seine Eindrücke an Ort und Stelle gesammelt hat, weiß jeder aus Erfahrung. Damit ist zugleich die Nöthigung für jeden Lehrer der Geographie ausgesprochen, keins der vorhandenen Anschauungsmittel sich entgehen zu lassen. Hirts Bildertafeln geben aber insofern noch mehr, als sie die gesammelten Landschaftstypen auch zu einander in Beziehung setzen, und so die Typen durch Aufdeckung der Ähnlichkeiten und Contraste recht scharf als solche hervortreten lassen.

Digitized by Google

Wir wüssten kein lehrreicheres Geschenk als Hirts Bildertafeln für einen Schüler, der Interesse an Geographie hat — und welcher Schüler hätte es nicht an Landschaften, die sein Fuß noch nicht betreten, von denen ihm aber schon so viel Märchenhaftes und Fremdes erzählt worden! Dort, wo die Mittel es nicht gestatten, dass etwa die großen prächtigen Wandbilder von Hölzl für die Schule angekauft werden, sollte wenigstens der Lehrer im Besitz der genannten Tafeln sein, um sich für seine Schilderungen die nothwendige Unterlage zu verschaffen. W.

**Wörterbuch der Verdeutschungen entbehrlicher Fremdwörter** von Dr. Hermann Dunger. gr. 8°. 194 S. Leipzig 1882, Teubner.

Das Buch zerfällt in zwei Theile: der erste (S. 1—55) ist eine kritische Geschichte der Bestrebungen, die deutsche Sprache von entbehrlichen Fremdwörtern zu reinigen, und eine Darlegung des Begriffes „Fremdwort und Lehnwort", worauf es bei der Frage nach der Verdeutschung, wie jedermann weiß, hauptsächlich ankommt, will der Purist nicht die Schellenkappe tragen. Die Sammlung verfehlter Verdeutschungen und anderseits die Beispiele von Sprachmengerei aus den letzten Jahrhunderten und der Gegenwart machen die Lectüre dieses Theiles nicht blos lehrreich, sondern auch unterhaltend. — Wichtiger, weil zugleich ins praktische Leben eingreifend, ist der zweite Theil, ein Versuch, für das (entbehrliche) Fremdwort ein deutsches Wort aufzustellen, welches den durchs Fremdwort ausgedrückten Begriff mit all seinen Schattirungen wiedergibt. Das ist nun in vielen Fällen nicht so leicht, oft ist es schon schwer, als Ersatz für das Fremdwort überhaupt ein einziges deutsches Wort zu finden. Wenn Dunger z. B. statt „Kritiker" das Wort „Kunstrichter" oder „Beurtheiler" gebraucht, so wird er aus den angeführten Gründen wol kaum auf allgemeine Zustimmung rechnen dürfen. Natürlich ist anderseits wegen dieser Umstände nicht gesagt, dass sein ehrenwerter Versuch etwa nicht Beachtung und Nachahmung verdiente. An sehr vielen Stellen hat Dunger das Richtige getroffen, und es wäre Gewinn genug, wenn sich die Leser entschlössen, wenigstens diese nun vollständig entbehrlichen Fremdwörter zu meiden, ja wenn die Schrift Dungers überhaupt nur jeden überzeugte, wie lächerlich, abgeschmackt und albern die Sucht ist, mit Fremdwörtern zu „prunken".

—om—

**Eberhard's synonymisches Handwörterbuch der deutschen Sprache.** 13. Aufl. durchgängig umgearbeitet, vermehrt und verbessert von Otto Lyon und F. Wilbrandt. kl. 8°. 935 S. Leipzig, Grieben. Preis 11 M.

An synonymischen Wörterbüchern ist kein Mangel. Was dem vorliegenden eigenthümlichen Wert verleiht, ist die klare und nicht philosophisch ausgeklügelte Entwicklung der feinen Nuancen in der Bedeutung jedes Synonyms. Man sieht es allen Artikeln an, dass Jahrzehnte (die erste Auflage erschien 1802) an der formellen Seite gearbeitet haben, dass jeder derselben mehrmals und von den verschiedensten Seiten auch in sprachlicher Hinsicht durchgearbeitet worden ist. — Eberhard gibt zuerst die den Synonymen gemeinsame Bedeutung an und entwickelt dann die Verschiedenheiten, wobei er als Beleg für den definirten Begriffsunterschied ein oder zwei Beispiele aus den Classikern bringt, die sammt und sonders glücklich gewählt sind und die Bedeutungsnuancen scharf darlegen. Als Grundlage einer noch nicht vorhandenen vergleichenden Synonymik ist die von D. Asher und Aug. Boltz beigegebene Übersetzung der Synonyma ins Englische, Französische, Italienische und Russische anzusehen, die außerdem das Buch von Eberhard Kennern dieser Sprachen und Ausländern doppelt nützlich macht. Ein sorgfältig gearbeitetes Register in alphabetischer Reihenfolge für die Synonyma aller fünf Sprachen erleichtert das rasche Auffinden; ein (freilich nicht überall wissenschaftlich geschriebenes) Vorwort von Boltz sucht über die Bedeutungsunterschiede aufzuklären, die Vor- und Nachsilben der Zusammensetzung und Ableitung verleihen.

—om—

Verantwortlicher Redacteur: M. Stein. Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.

Digitized by Google

April. **Literaturblatt.** 1883.

**Beilage zum Paedagogium, V, 7.**

— **Unsere Kinder.** Ein Beitrag zur Förderung einträchtigen Wirkens von Schule und Elternhaus. Von Leopold Schmerz. 318 S. Wien 1882, Pichler. Preis: 4 M.

Eine lange Reihe anmuthiger Aufsätze pädagogischen Inhalts, welche zuerst einzeln in einem Schulblatte erschienen sind und nun als ansehnlicher Band vor die Öffentlichkeit treten. „Sie behandeln alltäglich vorkommende Fragen der Erziehung der Kinderwelt in einfacher, allgemein verständlicher Sprache. Dadurch, und dass sie im Sachlichen, wie ich glaube, stets des Lebens Wirklichkeit trafen, fanden selbe in zahlreichen Familien willigen Einlass. Nicht wenig, so scheint es mir, trug die an kein System gebundene Aufeinanderfolge des behandelten Stoffes, wie nicht minder die dialogische Darstellungsweise zu ihrer Verbreitung bei." Mit diesen Worten hat Verfasser nur in bescheidener Weise die Vorzüge seiner sinnigen Darstellungen aus dem Leben von Schule und Haus angedeutet. Wer nicht ganz dem wirklichen Sein und Geschehen abgestorben ist, wer in pädagogischen Schriften etwas anderes sucht und zu schätzen weiß, als ein pedantisches und steriles Regelwerk, ein saft- und kraftloses Skelett für den Examentisch, wer noch fühlt, dass nicht der todtgeborene Kram lederner Schulfüchse und geistloser Compilatoren, sondern nur urwüchsige und keimkräftige Gedanken wahres Leben in Erziehung und Unterricht bringen, der wird an dem vorliegenden Buche eine wahre Freude haben und in ihm einen reichen Schatz berathender und stärkender Betrachtungen finden. Zwar ist nicht der ganze Inhalt des Buches strenge, nüchterne Wissenschaft; es enthält manchen poetischen Zusatz, ist ein Stück „Dichtung und Wahrheit". Aber es erfreut allenthalben durch seine Ursprünglichkeit, Frische und innige Beziehung zur Wirklichkeit. Referent hatte die Absicht, etliche Abschnitte des Buches, z. B. „Der Kindergarten", „Mimikri", „Was soll mein Junge werden?" — besonders hervorzuheben und zu besprechen, ist aber schließlich davon abgestanden, weil er befürchtete, hierdurch anderes zu verdunkeln. Das ganze Buch, wenn auch, wie natürlich, einzelnes Schwächere mit unterläuft, verdient gelesen zu werden, in erster Linie von den Lehrern. D.

— **Brosamen.** Erinnerungen aus dem Leben eines Schulmannes von Friedrich Polack. 1. Band. Jugendleben. 327 S. Wittenberg 1883, Herrosé. Preis: 2 M.

Ein vortreffliches Unterhaltungsbuch für die Erholungsstunden der Lehrer, dabei zugleich belehrend und anregend im besten Sinne des Wortes. Was es enthält, sagt der obige Titel zur Genüge; auch ist es schon dadurch bekannt und in die Öffentlichkeit eingeführt, dass die allermeisten Abschnitte desselben vom Jahre 1873 an allmählich in der „Allgemeinen deutschen Lehrerzeitung" erschienen sind. Der große Beifall, den sie mit Recht fanden, gab eben Anlass zu vorliegender Gesammtausgabe. Das Lehrerleben, welches hier geschildert wird, ist im ersten Bande bis zum Eintritt ins Amt geführt. Verfasser zeigt eine ausgezeichnete Gewandtheit und Anmuth im Erzählen, weiß aber seine Geschichten auch mit einer Fülle von Lebens- und Lehrweisheit zu würzen. Der außerordentlich billige Preis des Buches — der stattliche Band kostet nur 2 Mark — wird die wünschenswerte Verbreitung desselben erleichtern. H.

**Geschichte der schweizerischen Volksschule** in gedrängter Darstellung mit Lebensabrissen der bedeutenderen Schulmänner etc. bis zur Gegenwart. Unter Mitwirkung zahlreicher Mitarbeiter, herausgegeben von Dr. O. Hunziker. Zürich 1882, Schulthess. 3 Bände. 4. 6 u. 6 Frcs.

Digitized by Google

Wir haben auf dieses bedeutende Werk bereits nach dem Erscheinen der ersten Lieferung desselben unsere Leser aufmerksam gemacht, s. „Literaturblatt" III, 9. Es liegt nun vollendet vor und rechtfertigt durchaus die günstigen Erwartungen, welche wir bei unserer ersten Anzeige aussprachen. Die Anlage des Werkes ist der Art, dass jede Periode der schweizerischen Schulgeschichte zuerst übersichtlich skizzirt, dann durch die Biographien der wichtigeren Schulmänner und anderer um das Schulwesen verdienter Personen illustrirt wird. Die Darstellung beginnt mit den Anfängen des schweizerischen Volksschulwesens, ist bis auf die Gegenwart durchgeführt und schließt mit einer allseitigen Klarlegung des jetzigen Zustandes des schweizerischen Volksschulwesens in seiner vielgestaltigen Mannigfaltigkeit. Ein Personenregister zum ganzen Werke bildet eine willkommene Zugabe. Und so besitzen wir nunmehr eine vollständige und in vielen Beziehungen lehrreiche Geschichte der Volksschule des pädagogisch so wichtigen Schweizerlandes; Referent ist der Meinung, dass dieses Werk in jede pädagogische Bibliothek aufgenommen zu werden verdient. D.

**Allgemeine Chronik des Volksschulwesens.** In Verbindung mit mehreren Schulmännern herausgegeben von L. W. Seyffarth, Pastor prim. zu Liegnitz. 1881. Neue Folge. Vierter Jahrgang. 484 S. Breslau 1882. E. Morgenstern.

Enthält Mittheilungen über die zeitgeschichtlichen Vorgänge auf dem Gebiete der Volksschule in Deutschland und den übrigen Staaten Europas, dann auch Schulnachrichten aus Afrika, Amerika, Asien und Australien; dazu kommt die Anzeige und Besprechung der im Berichtsjahre erschienenen deutschen Schriften über das Volksschulwesen. Hieraus ergibt sich, dass der Inhalt dieses Jahrbuches für jeden deutschen Volksschullehrer von Interesse ist; die Ausführung des Werkes zeugt von Fleiß und Sorgfalt, und so kann es besonders für Lehrerbibliotheken empfohlen werden. H.

**Die gewerblichen Fortbildungsschulen und verwandten Anstalten** in Deutschland, Belgien und der Schweiz. Von Karl Göck, Maschinen-Ingenieur, Custos-Assistent a. d. k. k. techn. Hochschule, Lehrer für Maschinenzeichnen und Maschinenlehre etc. in Wien. Daselbst 1882. Alfred Hölder. 146 S. Text und 29 Tafeln Abbildungen. Preis: 5 M.

Verfasser hat im Jahre 1881 die im Titel genannten Länder bereist, um die dort für praktische Bildung bestehenden Unterrichtsanstalten, Sammlungen und Museen, insbesondere aber die gewerblichen Fortbildungsschulen mit ihren Anlagen, Einrichtungen und Erfolgen einem eingehenden Studium zu unterziehen, und im vorliegenden Werke hat er die Resultate seiner Beobachtungen und Untersuchungen niedergelegt. Wir haben da eine Arbeit vor uns, von der man mit Recht sagen kann, dass sie in hohem Grade zeitgemäß und aus dem Leben für das Leben geschaffen ist. Jeder Fachmann und jede dem gewerblichen Fortbildungswesen zugethane Corporation kann aus diesem verständnisvollen, überdies auch in der Ausstattung nicht nur sehr schönen, sondern höchst instructiven Buche die fruchtbarsten Aufschlüsse, Winke und Rathschläge schöpfen. H.

**Geschichte des Arbeitsunterrichtes** in Deutschland. Von Robert Rißmann. 91 S. Gotha 1882, Thienemann. Preis: 1,20 M.

Die Mädchenschulen haben schon längst ihren Arbeitsunterricht, und die neueren Schulgesetze haben denselben auch formell in den Lehrplan aufgenommen. Ob und in welcher Form auch für die Knabenschulen ein Arbeitsunterricht zu organisiren sei, darüber sind zwar seit langer Zeit Verhandlungen geführt und Versuche gemacht worden; aber zu einer festen Norm und sichren Praxis ist man hier noch nicht gelangt. Seit etlichen Jahren ist diese Angelegenheit zu einer Zeit- und Streitfrage geworden, über welche die Meinungen noch immer sehr getheilt sind. Da kommt denn die angezeigte Schrift sehr gelegen und erwünscht. Sie gibt eine recht instructive Darstellung der bisherigen, im wesentlichen von Comenius ausgehenden und bis auf die Gegen-

Digitized by Google

wart fortlautenden Bestrebungen zur Einführung der praktischen Arbeit in die Erziehungs- und Unterrichtsanstalten und verdient ebensowol von den Freunden wie von den Gegnern des schulmäßigen Arbeitsunterrichtes gelesen zu werden, damit der schwebende Streit eine klare Basis gewinne und zu sicheren Resultaten führe. H.

**Die Rückgratsverkrümmungen.** Von Hans Böhme. 27 S. Wien 1883. Selbstverlag (Wien, IV., Karolinengasse 3). Preis 30 kr.

Der Verfasser, einer der vorzüglichsten und angesehensten Turnlehrer Wiens, beschreibt die verschiedenen im Jugendalter auftretenden Abnormitäten der Wirbelsäule und zeigt, welche Haltung ihnen gegenüber die Erziehung überhaupt einnehmen müsse, insbesondere aber welche turnerische Behandlung jede einzelne derselben erfordere; es werden daher jene gymnastischen Übungen vorgeführt, welche zur Verhütung, oder zur Besserung und Heilung, oder wenigstens zur Beschränkung der mannigfaltigen Rückgratsverkrümmungen dienlich sind. In erster Linie den Turnlehrern, dann aber allen Lehrern überhaupt und auch den Eltern sehr zu empfehlen. Z.

**Der geographische Unterricht** auf Grund von hypsometrischen Karten. (Heimatskunde von Niederösterreich.) Von Rudolf Walsch, Lehrer a. d. Übungsschule des W. Pädagogiums. Mit 8 Original-Abbildungen. 38 S. Wien 1883, Hölder. Preis 40 kr.

Ein origineller und anregender Beitrag zu einer fruchtbaren Gestaltung des geographischen Elementarunterrichtes. Er hat, wie der Verfasser bemerkt, „die Bestimmung, neue Ideen anzuregen, die hypsometrischen Darstellungen zu popularisiren und überhaupt die Heimatskunde sachlich und fachlich auszubauen". Die Darstellung ist zwar knapp und übersichtlich, keineswegs aber vag und dürftig, sondern allenthalben concret und plastisch, aus schulmännischer Erfahrung geschöpft und unmittelbar für die schulmännische Praxis bestimmt, indem sie einen ausgeführten Lehrgang der Heimatskunde von Niederösterreich bietet. Die dem Texte eingefügten Abbildungen erhöhen noch die Anschaulichkeit des ganzen Lehrentwurfes. Wir haben hier in der That eine höchst beachtenswerte Leistung der praktischen Methodik vor uns, auf welche wir die Lehrerwelt aufmerksam machen wollen. G.

**Das Wissen der Gegenwart.** Deutsche Universal-Bibliothek für Gebildete. 1., 3., 4., 5. u. 6. Band, à 1 Mark. Verlag von Tempsky in Prag und Freitag in Leipzig, 1882.

Der zweite Band dieser Bibliothek, Allgemeine Witterungskunde von Herm. Klein, ist im „Literaturblatt" (V. 5) bereits angezeigt und empfohlen. Von den übrigen uns bisher vorliegenden Bänden behandeln der 1., 3. und 5., von Prof. A. Gindely verfasst, die Geschichte des 30jährigen Krieges, der 4., von Prof. Dr. Taschenberg, die Insecten nach ihrem Schaden und Nutzen, der 6., von Dr. E. Jung, den Welttheil Australien (erste Abtheilung). Die Verfasser sind anerkannt tüchtige Fachmänner, die Darstellung ist populär und anziehend, die Ausstattung solid und elegant, der Preis (jeder Band kostet schön gebunden nur 1 Mark) außerordentlich niedrig. Und so ist dem Unternehmen eine rege Theilnahme des Publicums zu wünschen. Vorläufig gestattet uns der Raum nicht, auf die einzelnen Theile des Werkes näher einzugehen, wir werden aber dem Fortgang desselben unsere Aufmerksamkeit zuwenden. M.

**Französische Schulgrammatik.** Von Albert Benecke, Director der Sophienschule zu Berlin. Zweiter Theil. 455 S. Potsdam 1882, Aug. Stein. Preis 3 M.

Dieser Band ist überwiegend der Syntax gewidmet, welche gründlich erklärt, durch zahlreiche Musterbeispiele veranschaulicht und durch viele deutsche Sätze und zusammenhängende Stücke zum Übersetzen in das Französische eingeübt wird. Da jedoch Verfasser mit Recht eine scharfe Scheidung der Formenlehre von der Syntax im Schulunterrichte für unpraktisch hält, so hat er im ersten Theile seiner Grammatik an die erstere bereits Elemente der letzteren angeschlossen, und ergänzt er im vorliegenden zweiten Theile seines Werkes

Digitized by Google

die erstere. Über die Vorzüge von Benecke's französischer Grammatik, die auf einen ausgedehnten Lehrcursus berechnet und bei jeder neuen Auflage mit außerordentlicher Sorgfalt revidirt und verbessert worden ist, haben Fachmänner schon längst ein günstiges Urtheil gefällt; sie ist ebenso gründlich wie praktisch, und ihr sehr billiger Preis erleichtert deren Einführung in die Schulen. F.

— **Französische Schulgrammatik.** Dritte Abtheilung. Von Albert Benecke, Director der Sophienschule zu Berlin. 284 S. Potsdam 1882, August Stein. Preis: 2 M.

Mit diesem Buche bringt Verfasser seinen Lehrgang für den Unterricht in der französischen Sprache zum Abschluss. Es enthält alles Wesentliche über die Aussprache, ferner eine genaue und klare Übersicht der Wort- und Formenlehre, endlich, und das ist die ausführlichste Partie, eine alle Hauptpunkte erschöpfende Syntax, also eine vollständige Grammatik der französischen Sprache, kann demnach ebensowol als Leitfaden einer umfassenden Repetition und als Nachschlagebuch, wie als praktisches Lehr- und Handbuch benutzt werden, „da es in einfacher Darstellungsweise und verhältnismäßig geringem Umfange aus der Laut-, Formen- und Satzlehre alles Erforderliche bietet, außerdem aber, hauptsächlich zum genauen Verständnis der Schriftsteller, neben dem unbedingt Nothwendigen manches enthält, was auch dem tiefer in die Sache Eingehenden Aufschluss gewährt." — Ein alphabetisch geordnetes Verzeichnis aller im Buche vorkommenden Vocabeln, ferner ein vollständiger, alle grammatischen Materien umfassender Index, endlich ein ausführliches Inhaltsverzeichnis erhöhen die Brauchbarkeit des Buches. Bei genauer Durchsicht desselben gewahrt man allenthalben die größte Sorgfalt der Ausarbeitung, und kann man der vorliegenden Grammatik nur Lob und Anerkennung zollen. So wenig daher einer so gediegenen Leistung gegenüber kleinliches Mäkeln an Einzelheiten stattfhaft erscheint, so müssen wir doch auf eine auffallende Stelle hinweisen. S. 17 heißt es: „Im Deutschen endigen zwar Wörter auf die weichen Consonanten b, d, g und s, aber diese Buchstaben werden hart ausgesprochen, z. B. Stab wie Stap, Rad wie Ratt, lag wie lach, Rang wie Rank" etc. Es ist bedauerlich, dass die deutsche Aussprache weit weniger geregelt ist als die französische; aber um so sorgsamer muss man sein, damit man nicht als Regel aufstelle, was entweder geradezu fehlerhaft, oder doch nur provinzieller Brauch ist. Der obige Satz muss entweder umgestaltet werden oder ganz wegfallen, was wol das Beste wäre, da er ja in vorliegendem Buche ohnehin nur eine nebensächliche Bedeutung hat. F.

**Elementarbuch** der französischen Sprache für Mittelschulen (Real- und Bürgerschulen). Von Heinrich Breitinger, Prof. an der Universität Zürich. Daselbst 1882, Schulthess. Erstes Heft 152 S., 1.20 M. Zweites Heft 80 S., 1 M.

Dieses Elementarbuch ist für solche Schulen, besonders in Deutschland bestimmt, welche zwar das Lehrziel der einfachen Volksschule überschreiten, nicht aber das der höheren Schulen (Gymnasien, Oberrealschulen u. s. w.) anstreben und der französischen Sprache nur einen dreijährigen Unterrichtscursus widmen können. Das erste Heft, für zwei Schuljahre bestimmt, bringt die Formenlehre (mit Einschluss der unregelmäßigen Verben) nebst dem Unentbehrlichsten aus der Syntax, mit einem angemessenen Wortschatz und reichem Übungsstoff; das zweite Heft, für ein (das letzte) Schuljahr bestimmt, gibt eine systematische, in französischer Sprache abgefasste Syntax mit ausreichendem Übungsstoffe und schließlich zusammenhängende Übersetzungsstücke; beigegeben ist ein dem Inhalte des Buches entsprechendes Vocabular. — Dieses Elementarbuch muss als eine sehr praktische und gelungene Arbeit bezeichnet werden. Unter den zahlreichen Leitfäden für den französischen Unterricht dürfte kaum ein zweiter den Bedürfnissen der oben bezeichneten Categorie von Schulen so vollkommen entsprechen und so gute Erfolge eines auf drei Schuljahre beschränkten Lehrganges ermöglichen, wie Breitingers Elementarbuch. F.

Verantwortlicher Redacteur: M. Stein. Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.

Digitized by Google

Mai. **Literaturblatt.** 1883.

**Beilage zum Paedagogium, V, 8.**

**Über die philosophische Propädeutik** als geeignete Disciplin für die Concentration des gymnasialen Unterrichts. Von Dr. Konrad Jarz, k. k. Gymnasial-Professor. Wien 1882, Pichler. 35 S. Preis: 0,80 M.

Verfasser will der Zersplitterung des Gymnasialunterrichtes entgegenwirken und einer natürlichen Concentration desselben den Weg bahnen, indem er nachweist, wie die philosophische Propädeutik zur Zusammenfassung der übrigen Disciplinen dienen könne. Er führt zu diesem Behufe zuerst seine Ansichten über die didaktische Behandlung der Logik aus, indem er die formalistische Auffassung und den docirenden Vortrag derselben bekämpft, das erotematisch-entwickelnde Verfahren empfiehlt, besonders aber an zahlreichen Beispielen nachweist, wie die einzelnen Capitel der Denklehre durch Materien aus dem gesamten Gymnasialunterrichte erläutert und belebt und zugleich dieser selbst concentrirt und unterstützt werden könne. In gleichem Sinne unterzieht sodann der Verfasser die Psychologie einer methodischen Erörterung. Aus diesen Specialuntersuchungen werden hierauf allgemeine pädagogisch-didaktische Betrachtungen abgeleitet; den Schluss bildet der Nachweis, dass der propädeutische Unterricht bezüglich der ihm gewidmeten Zeit noch nicht die ihm gebührende Stellung gewonnen habe, und dass insbesondere für geeignete Lehrkräfte mehr als bisher gesorgt werden müsse. — Die ganze Abhandlung zeugt ebensowol von der gründlichen Einsicht wie von den ersprießlichen Intentionen des Verfassers und verdient wegen ihrer reichen Fülle von praktischen Gedanken und Vorschlägen das volle Interesse der Fachmänner und der Schulbehörden. D.

**Wissenschaftliche Propädeutik.** Zur Ergänzung und Vertiefung allgemein-humaner Bildung bearbeitet von Reinhold Biese. Leipzig 1882, Fues (Reisland). 112 S. Preis: 2 M.

Die philosophische Propädeutik hat, bemerkt der Verfasser, infolge unrichtiger Behandlung ihre Aufgabe nicht erfüllt und führt an den Schulen nur noch eine Scheinexistenz. Es soll nun etwas Besseres, eine allgemeinere Propädeutik an ihre Stelle treten. „Unsere wissenschaftliche Propädeutik, heißt es in der Vorrede des angezeigten Buches, will über die engen Schranken des schulmäßigen Wissens hinausführen und die Selbstthätigkeit des jugendlichen Geistes dadurch entzünden, dass sie ihn mitten hineinführt in die großen Zusammenhänge des äußeren und inneren Lebens, in den Entwickelungs- und Denkprocess der Menschheit . . . . Wir wollen dem wissenschaftlich strebsamen jungen Manne ein Buch in die Hand geben, welches ihn in kürzester Form über die höchsten Fragen des Lebens und der Wissenschaft orientirt, welches durch Zusammenstellung der von der Wissenschaft gewonnenen Resultate ihm einen geistigen Mittelpunkt gibt, von wo er durch Benutzung der angegebenen Quellen die Kreise seiner Studien concentrisch weiter und weiter ziehen kann. Durch Verfolgung dieses Zweckes glauben wir zugleich das geistige Interesse aller gebildeten Stände zu berühren. Denn wir meinen, dass unser Buch allen willkommen sein muss, denen ein wissenschaftlicher Sinn innewohnt, und welche neben ihrer Berufsthätigkeit das Bedürfnis fühlen, in sich den Zusammenhang mit der Vernunftentwickelung der Menschheit lebendig zu erhalten, die aber zu eingehenderen Studien nicht die Zeit haben. Somit will unser Buch dazu beitragen, das Verständnis für die höchsten Fragen der Menschheit in den weitesten Kreisen zu erwecken und die Einheit höherer allgemeiner Bildung zu festigen und zu sichern." Das sind sehr anerkennenswerte Bestrebungen, die besonders in unserer Zeit der Zersplitterung alles höheren Geisteslebens entschieden unterstützt werden sollten.

Digitized by Google

Die Themata nun, welche das Buch seinem Plane entsprechend behandelt, sind folgende: „Die Entwickelungsstufen der Menschheit." „Der Ursprung der Sprache." „Sprache und Denken." „Die Entstehung der Sprachlaute." „Die Entwickelung der Schrift." „Die Entwickelung der religiös-ethischen Ideen bei den Griechen." „Die Kunst." „Die Wissenschaft." — Die Ausführung dieser Themata ist sehr gelungen, das ganze Buch gleich lobenswert wegen seines schönen Zweckes, seines gediegenen Inhaltes und — was noch besonders hervorgehoben zu werden verdient, wegen seines edlen und reinen Stiles. H.

**Das Kind in Brauch und Sitte der Völker.** Anthropologische Studien von Dr. H. Ploss. Zweite, bedeutend vermehrte Auflage. 2., 3. u. 4. Halbband. Berlin 1882, A. B. Auerbach.

Wir haben dieses eigenartige und bedeutende Werk bereits angezeigt, besprochen und empfohlen („Literaturblatt" V, 2). Nunmehr liegt die neue, sorgfältig überarbeitete und sehr erweiterte Auflage in zwei stattlichen Bänden vollständig vor. Das am Schlusse beigefügte ausführliche Register zeugt nicht nur von der außerordentlichen Fülle des verarbeiteten Stoffes, sondern erleichtert auch wesentlich die Benutzung des überall lehrreichen und interessanten Werkes. Indem wir hier noch besonders hervorheben, dass dasselbe sowol seiner ganzen Anlage nach, als auch in speciellen Abschnitten (wir verweisen z. B. auf das Capitel: „Die Erziehung der Kinder" Bd. II S. 322 ff.) namentlich für Pädagogen von Bedeutung ist, verweisen wir im übrigen auf unsere frühere Anzeige, indem wir die dort hervorgehobenen Vorzüge des Werkes nur aufs neue constatiren können. H.

**Briefe über vernünftige Erziehung.** Ein Wegweiser für Erzieher von F. Schmid-Schwarzenberg. 3. Aufl. Wien 1882, Pichler. 196 S. 1,20 M.

„Zur vernünftigen Erziehung gehören vor allem vernünftige Erzieher; diese fallen aber nicht vom Himmel, sondern müssen erzogen werden, und dazu soll mein Büchlein einen Beitrag liefern. Was ich durch viele Erfahrungen als Erzieher, durch Lesen und Nachdenken in mir angesammelt habe, das will ich als Öl in diese Briefe einschließen. Jeder Briefe soll ein ölreicher Fruchtkern sein, den ich als Samenkorn in die Seelen der Erzieher legen will, damit sie auf vernünftige Weise als Ärzte das sociale Leiden vermindern können." Mit diesen Worten kennzeichnet der Verfasser Zweck und Geist seines Buches, und dieses entspricht in erfreulicher Weise den Erwartungen, welche es im Eingange erweckt. Es ist nicht ein mühseliges Erzeugnis dürrer Schulweisheit, sondern eine lebensfrische Darlegung spontaner und fruchtbarer Gedanken über alle Hauptpunkte der Erziehung, allenthalben von dem Geiste wahrer Humanität und vernünftiger Idealität durchdrungen. Die populäre, allem gelehrten Wust entsagende, natürliche und gut deutsche Sprache, die zwanglose und ansprechende Briefform des Buches erweisen sich als wirksame Mittel, den schönen Gehalt desselben dem Verständnis und dem Herzen unmittelbar nahe zu bringen, indem sie, alles öde Formelwesen und Phrasenthum fern haltend, immer geradenwegs in die Sache selbst einführen. D.

**Das Lehrerseminar des Cantons Zürich in Küsnacht.** Zur Feier des 50jährigen Jubiläums der Anstalt in dankbarer Erinnerung gewidmet von ihrem ehemaligen Schüler C. Grob, z. Z. Secretär des zürcherischen Erziehungswesens. Zürich 1883, Orell Füßli & Co. 92 S. Preis: 1,50 M.

Nach einem geschichtlichen Überblick der Lehrerbildung in der Schweiz, besonders im Canton Zürich, gibt diese Schrift eine ausführliche Darstellung der Entstehung und bisherigen Entwickelung des nunmehr 50 Jahre alten Lehrerseminars in Küsnacht, welches eine Reihe interessanter Phasen erlebt und viele Schwierigkeiten überwunden hat. Die Schrift ist sehr geschickt, klar und übersichtlich abgefasst, offenbar allseits quellenmäßig und objectiv gehalten, gibt über ihren Gegenstand in allen Richtungen erschöpfende Auskunft und muss als eine lehrreiche Monographie zur Specialgeschichte und Statistik des

Digitized by Google

schweizerischen Schulwesens bezeichnet werden, verdient aber noch insbesondere als ein wertvoller Beitrag zur Lösung der Lehrerbildungs-Frage die Beachtung der Fachkreise. D.

**Ärztliches Gutachten über das höhere Schulwesen** Elsass-Lothringens. Im Auftrage des kaiserl. Statthalters erstattet von einer medicinischen Sachverständigen-Commission. Straßburg i. E. 1882, R. Schultz & Co.

Mit vollem Rechte hat der Statthalter von Elsass-Lothringen, Freiherr v. Manteuffel, in einem Erlass vom 11. April 1882 den Satz aufgestellt: „Die körperliche Gesundheit und geistige Frische der die Schulen besuchenden Jugend darf nicht gefährdet werden." Es handle sich nun um Beantwortung der Frage: „Welches Maß der Ausdauer und Arbeit von den Schülern auf den verschiedenen Classenstufen gefordert und namentlich wie hoch die Zahl der Unterrichts- und häuslichen Arbeitsstunden angesetzt werden soll", und speciell sei zu untersuchen: „inwieweit die gegenwärtige Einrichtung des höheren Schulwesens in Elsass-Lothringen den Grundsätzen entspricht, welche die medicinische Wissenschaft im Interesse der physischen und psychischen Entwickelung unserer Jugend aufzustellen hat, und welche Minimalforderungen auf dem genannten Gebiete zur Erhaltung und Förderung der Wehrbarkeit und der geistigen Frische der Nation von der ärztlichen Wissenschaft erhoben werden." — Diese präcis gestellten Fragen finden in dem vorliegenden Gutachten eine gründliche und exacte Beantwortung. Nicht weniger als neun anerkannt tüchtige Fachmänner haben sich unter dem Beirath von Schulmännern der genauen Untersuchung aller einschlagenden Verhältnisse unterzogen und sind einhellig zu praktischen Schlussfolgerungen gelangt, welche, obwol im Hinblick auf die concreten Zustände eines bestimmten Landes gefasst, doch als allgemein giltig anzuerkennen sind und von der gesamten Schulwelt beachtet zu werden verdienen. D.

**Anatomische Wandtafeln für den Schulunterricht.** Auf Veranlassung des königl. sächs. Ministeriums des Cultus und öffentl. Unterrichtes herausgegeben vom Landes-Medicinal-Collegium durch Dr. A. Fiedler, Geh. Medicinalrath, Leibarzt Sr. Maj. d. Königs v. Sachsen und Oberarzt am Stadtkrankenhause zu Dresden. Nach der Natur gezeichnet von M. Krantz und F. Füdisch. 6. verb. Auflage. Dresden 1882, Meinhold & Söhne. 4 Tafeln nebst erklärendem Text. Preis: 9 Mark.

Dieses Werk bringt in großem Maßstabe, wie es für den Schulgebrauch erforderlich ist, das menschliche Knochengerüste, die Muskulatur, die Eingeweide der Brust und des Unterleibes, Gehirn, Rückenmark und die Organe der höheren Sinne zur Darstellung. Der beigegebene Text enthält die vollständige Nomenclatur der dargestellten Objecte, deutsch und lateinisch. Das Werk hat bereits eine so weite Verbreitung und auf zahlreichen Ausstellungen so lebhafte Anerkennung gefunden, dass eine weitere Empfehlung desselben überflüssig sein würde. Wir wollen es nur denjenigen Schulen bekannt machen, die es noch nicht besitzen, aber doch für den anthropologischen Unterricht ein Veranschaulichungsmittel bedürfen. M.

**Das Turnen in der Volksschule** mit Berücksichtigung des Turnens in den höheren Schulen. Ein nach dem neuesten Standpunkte der Turnkunde bearbeitetes Lehrbuch. Von Karl F. Hausmann, Seminarlehrer in Weimar. 4. verb. u. verm. Aufl. Mit 107 dem Texte eingefügten Abbildungen. XV u. 276 S. Weimar 1882, Böhlau. Preis: 2,60 M.

Diese Schrift ist aus einem bescheidenen Handbüchlein, als welches sie vor zwanzig Jahren an die Öffentlichkeit trat, durch sorgfältige Verbesserung und stetige Erweiterung der neuen Auflagen nunmehr zu einem in das Gesammtgebiet des Schulturnens gründlich einführenden Lehrbuche ausgestaltet, dessen Gediegenheit und praktische Verwendbarkeit von den Fachmännern anerkannt wird. Nach einer theoretischen Erörterung über Wichtigkeit, Zweck und

Digitized by Google

Wesen des Turnens (die eingeflochtene Skizze aus der Psychologie könnte und sollte gestrichen werden) und einem Abriss der Geschichte des Turnens gibt das Buch eine übersichtliche Darstellung der Turnübungen, der Turnräume und Turngeräthe, dann wird das Ziel, die Methode, der Plan und die Praxis des Turnunterrichts vorgeführt. Fachgenossen, welche das Buch bereits kennen, werden in der neuen Auflage schätzenswerte Verbesserungen und Erweiterungen finden; die übrigen werden mit Beifall und Befriedigung Einsicht in dasselbe nehmen. Z.

**Turnspiele,** nebst Anleitung zu Wettkämpfen und Turnfahrten für Lehrer, Vorturner und Schüler höherer Lehranstalten herausgegeben von Gymnasiallehrer Dr. Kohlrausch und Seminarlehrer Marten. Mit zehn Figuren. Hannover 1883, Karl Meyer (G. Prior). 96 S. cart. 60 Pf.

Eine treffliche Anleitung zu den im Titel bezeichneten gymnastischen Erholungen und Übungen. Das auf diesem Gebiete in der Literatur und in der Praxis bereits zur Ausbildung Gelangte ist mit Verständnis gesichtet und verwertet, anschaulich und instructiv zusammengestellt und mit schätzbaren Rathschlägen begleitet. Dieses praktische Büchlein wird sich überall, wo man nach erheiternden und stärkenden Turn- und Bewegungsspielen sucht, als nützlicher Rathgeber bewähren. Z.

**Führer durch die Jugendliteratur.** Grundsätze zur Beurtheilung der deutschen Jugendliteratur, Winke für Gründung, Einrichtung und Fortführung einschlägiger Bibliotheken und Verzeichnis empfehlenswerter Schriften. Für Eltern, Erzieher und Bibliothekare von Dietrich Theden. Hamburg 1883, B. S. Berendsohn. 78 S.

Verfasser ist unseren Lesern bereits bekannt durch seine Abhandlung: „Grundsätze zur Beurtheilung der deutschen Jugendliteratur" (Pædag. IV. S. 261 ff.). Zu derselben gibt er nun in vorliegender Broschüre ein umfängliches „Verzeichnis empfehlenswerter Schriften" für die Altersstufen von 6—9, von 10—14 und von 15—18 Jahren, welches alle Gattungen der Jugendliteratur umfasst und mit den nötigen Erläuterungen versehen ist. Dass diese Schrift sich mit einer belangreichen Angelegenheit beschäftigt, steht außer Frage; ihre praktische Nützlichkeit wird jeder erkennen, welcher sie in Betreff der Jugendlectüre zu Rathe zieht. H.

**Der Kindergarten.** Theoretisch-praktisches Handbuch von A. S. Fischer. 2. Aufl. Wien 1883, Hölder. 193 S. Text mit 2 Holzschnitten, dazu 25 lithographirte Tafeln. Preis: 4 M.

Schon in erster Auflage war dies ein recht gutes Buch, und nun liegt es in einer mit großer Sorgfalt überarbeiteten, vielfach verbesserten und bedeutend vermehrten Auflage vor, in welcher es mit erhöhtem Beifall aufgenommen zu werden verdient. Man kann dieses Werk ohne Bedenken als eines der allerbesten seiner Art bezeichnen, als ein in jeder Hinsicht befriedigendes Lehr- und Handbuch des Kindergartenwesens. H.

**Lehrbuch der französischen Sprache.** Mittelstufe, erste Hälfte. Von Fr. d'Hargues, Schulinspector in Berlin. 168 S. Daselbst 1882. L. Öhmigke (R. Appelius). Preis: 1 M.

Im Anschluss an den für die Unterstufe bestimmten Leitfaden desselben Verfassers behandelt das vorliegende Buch die schwierigeren Fälle der ersten regelmäßigen Conjugation, dann die unregelmäßigen Verben, wozu noch Ergänzungen zur Lehre vom Pronomen, Adjectiv und Adverb kommen. Das grammatische Material ist in schulmäßige Pensen vertheilt, denen je eine Gruppe passender Vocabeln und französische und deutsche Übungsstücke angereiht sind; dieser Lehrgang ist zwar nicht neu, hier aber recht gut durchgeführt, und selbstverständlich wird dieses Buch in solchen Schulen ganz am Platze sein, wo bereits die erste Abtheilung desselben absolvirt ist. F.

Verantwortlicher Redacteur: M. Stein. Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.

Digitized by Google

Juni. **Literaturblatt.** 1883.

**Beilage zum Paedagogium, V, 9.**

**Unser österreichisches Volks-, Mittel- und Hochschulwesen;** dann die Special-Lehranstalten und Fachschulen. Streiflichter eines Schulmannes auf den heutigen Unterrichtszustand in Österreich. Pilsen 1882, J. Schiebl. 55 S.

Dies ist der wesentliche Theil des sehr langen Titels einer Broschüre über den derzeitigen Zustand des gesammten österreichischen Schulwesens. Indem Verfasser die Mängel desselben hervorhebt, sucht er zu zeigen, wo und wie Verbesserungen einzuführen seien. Da es sich hier um die Organisation, resp. Reform des ganzen Unterrichtssystems eines großen Reiches, also um eine sehr weitschichtige Materie handelt, so ist es nicht zu verwundern, dass die vorliegende Broschüre nur aphoristisch und mosaikartig ausgefallen ist; nebenbei bemerkt scheint auch der Verfasser nicht gerade ein Meister des Stiles zu sein. Was den Inhalt seiner Schrift betrifft, so kommen zwar einzelne thatsächliche Irrthümer, unklare Urtheile und Projecte vor, dabei aber auch eine große Summe schätzbarer Materialien und Anregungen betreffs der so wichtigen Organisationsfrage; und wer sich für letztere interessirt, wird in dem angezeigten Schriftchen manches Brauchbare finden. Obwol Verfasser sich fast ausschließlich mit dem Mittel-, Hoch- und Fachschulwesen beschäftigt, ist ihm doch die hohe Bedeutung des Volksschulwesens völlig klar, und indem er die Hebung und Pflege desselben mit Nachdruck fordert, macht er die treffliche Bemerkung: „Dies dürfte die Interessen des Staates sowie des Einzelnen mehr und besser fördern, als die moderne Überflutung des staatlichen Organismus mit gebildeten Proletariern und halbgebildeten Bettlern." H.

**Französische Chrestomathie.** Erster Theil. Herausgegeben von Conrad von Orelli, nach der 5. Auflage neu bearbeitet von A. Rank, Prof. am Gymnasium in Zürich. Daselbst 1882, Schulthess. 292 S. Preis: 2,40 M.

Dieses altbekannte, von dem verdienten Schulmanne C. v. Orelli herrührende franz. Lesebuch liegt hier in einer zeitgemäßen Umarbeitung vor. Was als veraltet oder minder wertvoll erschien, ist ausgeschieden und durch neuere und gediegenere Stücke ersetzt worden, welche vorzugsweise den besten Autoren des 18. und 19. Jahrhunderts entlehnt sind. So entspricht denn das Buch den Anforderungen, die man heute an eine Chrestomathie zu stellen berechtigt ist. Dass der Herausgeber von der Anfügung eines dem Inhalte des Buches entsprechenden Wörterbuches abgestanden ist, kann Referent nicht gutheißen, da er auf möglichste Vereinfachung des Unterrichtsapparates einen höheren Wert legt als auf alle Argumente, welche man für Weglassung eines adäquaten Vocabulars anführen mag. Referent stimmt also für Nachtrag desselben. F.

**Französisches Lesebuch** für höhere Lehranstalten. Mit erklärenden Anmerkungen, Präparation und Wörterbuch. Von Dr. F. J. Wershoven. Köthen 1882, Otto Schulze. 262 S. Preis: 2 M.

Herausgeber charakterisirt sein Buch mit folgenden Worten: „Das fremdsprachliche Lesebuch soll in die Sprache und Literatur einführen, zugleich aber auch mit dem Lande, der Anschauungsweise und den eigenthümlichen Verhältnissen des fremden Volkes einigermaßen bekannt machen, ohne stofflich ganz außer Zusammenhang mit den übrigen Unterrichtsgegenständen zu stehen. Daher sind in dem vorliegenden Lesebuche besonders solche Darstellungen gegeben worden, welche sich auf Frankreich und seine Bewohner beziehen, während andere Stücke an Sage und Geschichte des Alterthums, an deutsche Geschichte, an Naturwissenschaften anknüpfen. Zugleich ist darauf Bedacht genommen worden geeigneten Stoff zu Sprech- und Memorirübungen zu bieten und gehaltvolle

Digitized by Google

Lesestücke zu wählen, welche durch ihren Inhalt und die Art der Darstellung das jugendliche Gemüth anziehen und die Lernlust wecken." Bei Durchsicht des Buches findet man, dass dasselbe diesen Intentionen vollkommen entspricht und in jeder Hinsicht als ein sehr gutes Lehrmittel für den französischen Unterricht bezeichnet zu werden verdient. Auch der Druck ist deutlich und geschmackvoll. F.

**La France.** Historische und geographische Charakterbilder für die französische Lectüre an höheren Lehranstalten. Ausgewählt und mit Anmerkungen versehen von Dr. F. J. Wershoven. Köthen 1882, Otto Schulze. 89 S. Preis: 0,75 M.

Ist ein Abdruck der auf Frankreich und seine Bewohner bezüglichen Abschnitte des soeben angezeigten Lesebuches. F.

**Auswahl französischer Gedichte** in stufenmäßig aufsteigender Folge. Mit deutschen Übertragungen. Gesammelt und geordnet von Dr. Franz Hummel, Oberlehrer a. d. Ober-Realschule zu Potsdam. Gotha 1882, Schloeßmann. 119 S. Preis: 1,20 M.

Mit Recht legt Verfasser Wert darauf, dass im fremdsprachlichen Unterrichte neben der Prosa auch die Poesie zur Geltung komme; und da er in den für die Schule bestimmten französischen Lesebüchern eine methodisch geordnete Sammlung von Gedichten, welche sich für die deutsche Jugend eignen, vermisste, so wollte er, unter Vermeidung alles überflüssigen Beiwerkes, diese Lücke ausfüllen. Die getroffene Auswahl französischer Gedichte muss als gelungen, den Schulzwecken angemessen und förderlich bezeichnet werden. In den beigegebenen deutschen Übertragungen ist nicht eine pedantisch wortgetreue, auf Kosten der schönen Form und des poetischen Gedankens durchgeführte Wiedergabe der Originaltexte angestrebt, vielmehr erscheinen sie auch für sich selbst als wirkliche Gedichte von edlem Gehalte und in anmuthiger, tadelloser Sprache. F.

**Französisches Lesebuch** für die oberen Classen höherer Töchterschulen. mit einem Vocabulaire. Herausgegeben von Adolfine Töppe. Zweiter Cursus. 3. Aufl., durchgesehen und verbessert von Dr. H. Robolsky, Oberlehrer. Potsdam 1882, Aug. Stein. 415 S.

Eine reiche und gediegene Sammlung französischer Lesestücke für die Oberclassen höherer Mädchenschulen, bereits weit verbreitet und vortheilhaft bekannt. Die ideale, auf Herzens- und Gemüthsbildung ausgehende Richtung dieses Lesebuches, welche von der Verfasserin gleich ursprünglich eingeschlagen war, ist von dem Herausgeber der neuen Auflage festgehalten worden, wie denn überhaupt die ganze Anlage dieses bewährten Lehrmittels die ursprüngliche geblieben ist; doch hat die neue Auflage eine sorgliche Revision und eine Reihe schätzbarer Verbesserungen erfahren. F.

**La Lettre française.** Französische Briefe zum besonderen Gebrauche für Töchterschulen und Erzieherinnen von Adolfine Töppe, herausgegeben von Dr. H. Robolsky, Oberlehrer. Leipzig 1882, Renger'sche Buchhandlung (Gebhardt & Wilisch). 175 S. Preis: 1.50 M.

„Die hier der Schulwelt und der Familie gebotene Sammlung von französischen Briefen soll dem weiblichen Geschlechte als Hilfsbuch dienen, um im Briefstile die nothwendige Fertigkeit zu erlangen. Es führt Muster für die verschiedenartigsten Verhältnisse des Lebens in der Familie und in der Schule vor." Die Briefe sind nicht ein steriles, schablonenartiges Machwerk über allerlei fingirte Situationen, sondern lebensfrische und originale Aussprachen über wirkliche Verhältnisse, anregend und unterhaltend durch ihren Inhalt, musterhaft durch ihre Form. Ein schönes, praktisches, sehr empfehlenswertes Büchlein. F.

**Lehr- und Lesebuch der französischen Sprache** nach der Anschauungsmethode und nach einem ganz neuen Plane, mit Bildern, unter Benutzung

Digitized by Google

der neuesten und besten französischen Jugendschriften bearbeitet von Dr. J. Lehmann, weiland Institutsvorsteher, und Ernst Lehmann, Kgl. Reallehrer. III. Stufe. 3. verm. u. verb. Aufl. Mannheim 1883. Bensheimer. 167 S. Preis: 1,75 M.

Der Lehmann'sche Lehrgang für den Unterricht im Französischen, dessen dritte Stufe hier in neuer Auflage vorliegt, ist zwar nicht ohne Anerkennung geblieben, hat aber doch nicht diejenige Verbreitung gefunden, welche er nach Ansicht des Referenten verdient. Er zeichnet sich von den allermeisten Büchern ähnlicher Bestimmung durch methodische Eigenthümlichkeiten, durch Selbstständigkeit und Originalität der ganzen Anlage aus. Die Herren Lehmann wollen von Anfang an und so weit nur immer möglich anschaulich unterrichten, d. h. das französische Wort nicht sowol an ein deutsches Wort, sondern an das bezeichnete Object, also an die Sache selbst, an die lebendige Vorstellung knüpfen; sie wollen zweitens den Unterricht leicht und angenehm machen und legen drittens den Hauptwert auf praktische Erfolge, auf wirklichen Erwerb der fremden Sprache. Wenn nun auch in vollen Schulclassen der Methode Lehmann gewiss viel größere Schwierigkeiten entgegen treten, als im Privat- und Institutsunterricht, also in kleineren Schülerkreisen, so verdient sie doch gewiss die Beachtung aller Lehrer der französischen Sprache, und wir sind überzeugt, dass sie kein Unbefangener ohne Interesse und Gewinn studiren wird. F.

**Etudes sur la conversation française.** Manuel de conversation et de voyage par George Storme. Hanovre. Charles Meyer (Gustave Prior).

Von dem Grundsatze geleitet, dass die wichtigste Function, gleichsam die führende Rolle, in der Sprache dem Zeitworte zufalle, hat Verfasser dieses zum Centrum aller Conversationsübungen gemacht. Er hat nämlich diejenigen Verben, welche als Grundlage des sprachlichen Verkehrs der Gebildeten betrachtet werden können, in alphabetischer Ordnung zusammengestellt und in diesen Rahmen den für den Umgang nöthigen Sprachstoff eingefügt. Die Zahl der vorgeführten Verben ist 1494, die Zahl der an sie angeschlossenen Conversationssätze 6736. Es liegt da ein tüchtiges Stück Arbeit vor, in hohem Maße geeignet, das Studium der französischen Sprache und deren praktische Beherrschung zu fördern. Das dem Handbuche angefügte, ebenfalls alphabetisch geordnete, deutsche Wörterverzeichnis erleichtert die zusammenfassende Beschäftigung mit den einzelnen Materien, welche in dem Werke zerstreut vorkommen. F.

**Die österreichisch-ungarische Monarchie.** Geographisch-statistisches Handbuch von Dr. Friedr. Umlauft. Wien u. Pest, Hartleben. 2. Aufl. gr. 8°. 967 S. Preis: 6 fl. ö. W.

Umlauft's Handbuch hat einen doppelten Charakter; es ist ein Nachschlagebuch und in vielen Partien ein Lesebuch. Nach beiden Seiten entspricht es strengen Anforderungen. Soweit Verlässlichkeit auch im Detail bei einem so umfangreichen geographischen Werke erreicht werden kann, wenn dasselbe nicht in allen Theilen nach Autopsie geschrieben wird, ist sie erreicht. Es wird wol in Nebensächlichem berichtigt werden (siehe z. B. Basaltberg bei „Steinschönau" in Böhmen, Lief. 7), im großen und ganzen bleibt es doch das beste gegenwärtig über die Monarchie geschriebene Handbuch. Schmiedel ist längst schon veraltet. Auch die erste Auflage (1876) ist von dieser zweiten in jeder Hinsicht überholt; es ist fast ein anderes Buch geworden. Strebt das Werk in seinem statistischen Theil nach größtmöglicher Genauigkeit und bringt es die Ergebnisse der jüngsten Volkszählung, so sucht es in den eingeschalteten „Charakterbildern" den trockenen Lehrbuchton abzustreifen; Umlauft überlässt hier beredten Schilderern und gewiegten Kennern von Land und Leuten das Wort. So erhalten wir farbenprächtige Skizzen. Wer da weiß, wie schwierig es ist, für viele österreichische Lande, die trotz Schönheit und Großartigkeit der Natur noch immer abseits von der Heerstraße unserer schriftstellernden Touristen liegen, anschauliche und lebensvolle Schildereien aufzufinden, wird mit dem Lobe über diesen Theil des Umlauft'schen Buches nicht

Digitized by Google

zurückhalten. 51 Vollbilder und ca. 120 in den Text eingedruckte kleinere Holzschnitte, zumeist nach Photographien oder Naturaufnahmen, beleben überdies den durch das Wort empfangenen Eindruck. — Wir wünschen dem Buche recht viele Leser auch außerhalb Österreichs, wo über die Monarchie noch heute viele unrichtige, ja die sonderbarsten Urtheile und Anschauungen im Schwange sind. W.

**Lessings Hamburgische Dramaturgie** für den Schulgebrauch eingerichtet und mit Erläuterungen versehen von Dr. J. Buschmann. Trier, Lintz 1882.

Buschmann gehört zu jenen Schulmännern, die mit Glück auf allen Gebieten des deutschen Unterrichts literarisch thätig sind. Er hat eine Grammatik, ein Lesebuch für alle Classen des Gymnasiums, eine Stillehre, einen Abriss der Metrik und Poetik geschrieben und eine beliebte Schulausgabe des Laokoon veranstaltet, der sich nun die vorliegende Ausgabe der Hamburgischen Dramaturgie anreiht. Auch sie lässt den praktischen Schulmann erkennen, sowol in der Auswahl der Capitel als in der Art, wie diese erläutert werden. Es sind nur solche Theile aufgenommen, die sich auf den Schülern zugängliche Theaterstücke stützen und Fragen der Dramaturgie behandeln, welche innerhalb des geistigen Horizontes der Schüler liegen und auf diese bildend einwirken. In letzterer Hinsicht ist durch Inhaltsangaben, Hervorhebung der Disposition, zusammenfassende Fragen, durch sachliche und sprachliche Einzelerklärungen dem Verständnis des schwierigen Werkes entgegengekommen. Buschmann hat bei seiner Arbeit auch die wissenschaftlichen Erläuterungen eines Cosack, eines Schröter und Thiele sehr benützt. Es wäre im Interesse der Sache zu wünschen, dass seine Schrift auch in den Lehrerbildungsanstalten studirt werde. Gervinus sagt von der Hamburgischen Dramaturgie: „Ich kenne kein Buch, bei dem ein deutsches Gemüth über den Widerschein echt deutscher Natur, Tiefe der Erkenntnis, Gesundheit des Kopfes, Energie des Charakters, Reinheit des Geschmacks innigere Freude und gerechtfertigteren Stolz empfinden dürfte, als Lessings Hamburgische Dramaturgie.“ W.

**Die Projectionskunst** für Schulen, Familien und öffentliche Vorstellungen nebst einer Anleitung zum Malen auf Glas. 8. umgearb. u. verm. Auflage. 195 S. Düsseldorf 1882, Ed. Liesegangs Verlag. Preis: 5 M.

Das hübsch ausgestattete und mit 98 Illustrationen versehene Buch enthält nebst der Darlegung des Wesens der Projectionskunst die Beschreibung des optischen Systems des Projections-Apparates und der verschiedenen Utensilien zur Erzeugung von Nebelbildern sowie die Beschreibung verschiedener optischer, magnetischer, chemischer und elektrischer Versuche. Wir empfehlen es insbesondere jenen Vätern, die ihren Kindern interessante und belehrende Unterhaltungen zu bereiten wünschen. J. E.

Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.

Digitized by Google

Juli. **Literaturblatt.** 1883.

**Beilage zum Paedagogium, V, 10.**

**Elementares Lehrbuch der algebraischen Analysis** für den Unterricht an technischen Anstalten von Hans Staudacher, Professor für Mathematik und Physik am Kgl. Realgymnasium zu Speier. München 1882, R. Oldenburg. 169 Seiten. Preis: 2,50 M.

„Vorliegendes Lehrbuch," sagt der Verfasser, „ist allmählich aus den Vorträgen über algebraische Analysis entstanden, welche der Verfasser seit mehr als zehn Jahren an den beiden oberen Classen des Kgl. Realgymnasiums hält." Er leitet sein Buch mit der Combinationslehre ein, welcher der binomische Lehrsatz für ganze, positive Exponenten, die arithmetischen Reihen erster und höherer Ordnung, die geometrischen Reihen und die Rechnungsarten mit complexen Zahlen folgen. Die Lehre von den Determinanten knüpft an die Combinationslehre an und schließt mit der Anwendung zur Auflösung von Gleichungen ersten und zweiten Grades mit mehreren Unbekannten. Es folgen die Auflösungen von Gleichungen dritten, vierten und höheren Grades, die Kennzeichen der Convergenz der Reihen, die binomische Reihe, die trigonometrischen, logarithmischen, cyklometrischen und recurrenten Reihen. Die Vortragsweise des Verfassers ist ausgezeichnet durch Einfachheit und Fasslichkeit. Besonders zu loben finden wir die Anschaulichkeit in der Behandlung der Rechnungsarten mit lateralen Zahlen und die graphische Darstellung derselben, ferner, dass der Nutzen der Determinanten alsbald an der Lösung von quadratischen Gleichungen mit zweien Unbekannten klar gemacht wird, dann die Erläuterung der Sturm'schen Reihe und endlich den Übergang vom irreduciblen Fall der Cardanischen Formel zur trigonometrischen Auflösung. Mit diesem Abschnitte hat unsere Zustimmung und unser Lob sein Ende erreicht, denn was nun folgt, nämlich die Theorie der Reihen, übersteigt im allgemeinen das Gebiet der höheren Schule, und wenn schon unter besonderen Verhältnissen dieser Stoff zum Vortrage gelangen soll, so haben wir im vergangenen Jahre durch das Lehrbuch von Worpitzky eine an Durchsichtigkeit mustergiltige, an Durchgeistigung unübertreffliche Darstellung dafür erhalten. Nur nebenbei wollen wir bemerken, dass die Einführung des Symbols: $\binom{m}{}_n$ anstatt: $\binom{m}{n}$ weder nothwendig, noch zweckmäßig ist. Im Ganzen aber gehört dieses Buch zu jenen Erscheinungen, welche der Fachmann, der die Literatur seines Gegenstandes kennen will, nicht unbeachtet lassen darf. H. E.

**J. G. Maier,** Oberlehrer am k. Schullehrer-Seminar Künzelsau. Lehrbuch der Elementar-Arithmetik zum Gebrauche in Schulen, Lehrerbildungsanstalten und beim Selbstunterrichte. Stuttgart 1882, D. Gundert. I. Theil: Das Rechnen mit absoluten Zahlengrößen. 256 S. Preis 3,60 M. II. Theil: Das Rechnen mit algebraischen Zahlengrößen. 330 S. Preis: 4,50 M.

Der Verfasser stellt sich selbst die Frage, ob ein Bedürfnis nach seinem Buche vorhanden sei, und beantwortet dieselbe mit Folgendem: „Es fehlt an einem tieferen, ich möchte sagen wissenschaftlichen Verständnisse der gewöhnlichen, unserem bürgerlichen Leben entnommenen Aufgaben in formaler und sachlicher Beziehung und an der Bekanntschaft mit den verschiedenen Lösungsarten." Diese Worte enthalten den Plan des Buches. Wir finden im ersten Theile die Rechnungsarten mit ganzen und gebrochenen dekadischen Zahlen in einer richtigen und fasslichen Darstellung, der größte Theil des Raumes und

Digitized by Google

die sorgfältigste Behandlung ist aber den Aufgaben zugewendet, welche zur Regeldetri gehören oder mit derselben verwandt sind. Der zweite Theil enthält die Rechnungsarten mit allgemeinen Zahlen in sachgemäßer Ausführung, wieder aber nimmt den meisten Raum die Anwendung der Theorie, das ist die Lehre von den Gleichungen ersten und zweiten Grades mit einer und mehreren Unbekannten, in Anspruch.

Wir müssen es wahrheitsgemäß aussprechen, dass es dem Verfasser gelungen ist, in das Gebiet der Regeldetri und der verwandten Aufgaben sowol in Bezug auf ihren sachlichen Inhalt, als auch hinsichtlich ihrer technischen Behandlung eine Übersicht und damit zugleich Vertiefung der Einsicht zu bringen, welche bisher noch nicht erreicht war. Dieses Ziel hat der Verfasser dadurch erreicht, dass er die sogenannten verkehrten Proportionen als solche von der Betrachtung ausschloss und die bezüglichen Aufgaben auf directe Proportionen zurückzuführen verstand, wobei der Gedankengang etwa folgender ist: Eine Wirkung kann von einer oder von mehreren Ursachen abhängig gedacht werden, dem gemäß unterscheiden wir einfache und zusammengesetzte Glieder in einer Proportion. Z. B. Der Zins ist das Ergebnis von Capital und Zeit, der Frachtlohn hängt von Last und Weg ab. Sonach lässt sich eine verkehrte Regeldetri als eine directe mit zweien zusammengesetzten und mit zweien gleichen Gliedern betrachten. Dass diese Betrachtungsweise eine sachgemäße sei, erhellt auch aus der Textirung der Aufgaben der verkehrten Regeldetri, bei welcher die Worte: „gerade so viel", „eben so viel", „den gleichen Zins", „einen ebenso großen Lohn", „bei gleicher Fläche" u. s. w. nicht vermieden werden können. Diese Auffassung gestattet den Zusammenhang der verschiedenen gebräuchlichen Lösungsarten, deren der Verfasser nicht weniger als zehn aufzählt, als einen einheitlichen zu erkennen. Namentlich fügt sich auch die Reesische Regel (Kettensatz) der Behandlung verkehrter Proportionen, wovon sie bislang ausgeschlossen war. — Auch die Darstellung der Gleichungslehre, bei welcher bis zu den höheren Gleichungen, die sich auf quadratische zurückführen lassen, und den Exponential-Gleichungen gegangen wird, verdient in Bezug auf Sorgfalt und Gründlichkeit alles Lob, wenn schon letztere manchmal an Breite streift. Alle übrigen Abtheilungen des Buches sind, wenn schon keine hervorragenden Leistungen, doch eine richtige und fassliche Wiedergabe des Bekannten. Dieses unser Lob soll keinen Eintrag erleiden, wenn wir nun den Verfasser auf einige Ungenauigkeiten aufmerksam machen, welche sich eingeschlichen haben. So lesen wir bei der Multiplication und Division eines Bruches durch eine ganze Zahl, sie geschehe, indem man entweder den Zähler oder den Nenner, oder beide multiplicirt oder dividirt. Es darf aber eine brauchbare Regel keine so unbestimmte Fassung haben. — Die abgekürzte Multiplication erfährt eine wesentliche Erleichterung, wenn der Multiplicator in umgekehrter Ordnung unter den Multiplicand geschrieben wird, was der Verfasser unterlassen hat. — Bei den Rechnungsarten mit allgemeinen Zahlen wäre es angezeigt, den Gebrauch des Vorzeichens besser zu begründen. — Im zweiten Theile wäre auf Seite 24 die Note 6 ganz wegzulassen, denn sie beruht auf einem Missverständnisse. — Auch sollte der Verfasser etwas vorsichtiger sein in der Schaffung von Kunstausdrücken; es ist nicht erlaubt, Kunstausdrücken, welche mit einer bestimmten Bedeutung schon in Verwendung stehen, einen neuen Sinn unterzuschieben. So muss es Seite 161 genauer heißen: Gleichnamig, wenn Potenziande und Exponente gleich sind; gleichgradig, wenn nur die Exponente gleich sind u. s. w. Wortbildungen wie „Minusgröße" sind nicht von gutem Geschmacke, denn es wird damit eine veränderliche Eigenschaft zur Hauptsache gemacht; man sagt doch auch nicht: „Rothgröße", „Hartgröße" etc. — Bei der Zinseszinsrechnung erscheint der Ausdruck für das Endcapital in einer sehr ungeschickten Gestalt. — Bei der Annuitäten-Rechnung ist nicht das Anfangscapital, sondern das Endcapital in die Gleichung einzustellen. — Der Staffeldivision lässt sich eine viel gedrungenere Form geben als auf Seite 306 zu sehen ist.

Wir wünschen, dass der Verfasser in einer zweiten Auflage seines Buches bald Gelegenheit findet, vorstehende Mängel nebst einigen Druckfehlern zu

Digitized by Google

verbessern; außerdem möchten wir ihm rathen, den ersten Theil ebenso mit eigenen Aufgaben zu versehen, wie den zweiten Theil. Es wird dies der höchst wünschenswerten Verbreitung seines Buches viel zuträglicher sein, als die Berufung auf eine, wenn auch sehr bekannte Aufgabensammlung. H. E.

**Otto v. Leixner,** Illustrirte Literaturgeschichte der vornehmsten Culturvölker. I. und II. Band: Geschichte des deutschen Schriftthums. Preis: geh. 14 M., eleg. geb. 18 M. III. und IV. Band: Geschichte der fremden Literaturen. Preis: geh. 13,50 M., eleg. geb. 17,50 M. Leipzig, Otto Spamer.

Leixner's Literaturgeschichte kommt es nicht darauf an, den Entwicklungsgang jeder einzelnen Literatur etwa blos zu skizziren, die Vertreter der Hauptrichtungen einfach zu nennen und durch ein paar fertig überlieferte Urtheile zu charakterisiren, sondern sie sucht vielmehr durch ausführliche Inhaltsangaben der vornehmsten Dichtungen, durch Mittheilung längerer Proben aus ihnen und daran sich schließende Commentare und ästhetische Analysen die Dichter selbst unserem Verständnisse und Herzen näher zu bringen. Dabei schildert sie (in voller Erkenntnis der Eigenschaften einer populären Darstellung) die Culturverhältnisse, aus denen sich die Literaturen entwickelten und die jede Eigenart derselben mitbedingten, dort ausführlicher, wo sie unserem modernen Wesen fremdartig gegenübertreten (z. B. bei Hellas, Indien etc.), dort aber wieder nur durch einige leichte Striche, wo diese genügen, bekannte Erscheinungen oder verblasste Kenntnisse in lebendige Erinnerung zu bringen. Das Ganze hebt — und das ist nicht etwa nur etwas Nebensächliches, was sie vor andern populären Geschichten der Weltliteratur, z. B. der von Scherr voraus hat — ein reicher Schmuck von sorgfältig ausgewählten Illustrationen. Sie kommen dem Verständnis des Wortes hilfreich entgegen, drängen sich nicht als Hauptsache in den Vordergrund und werden, weil zumeist Illustratoren entnommen, die den Dichtern in genialer Weise nachzufühlen vermochten, eine vielen willkommene Stütze der Phantasie und wol auch des Gedächtnisses sein. Besonders zahlreich sind die nach authentischen Stichen gearbeiteten Porträts.

Den Mittelpunkt des Werkes bildet die Geschichte der deutschen Literatur. Sie umfasst den größten Raum (2 Bände); auf sie wird bei Besprechung der fremden Literaturen ununterbrochen Bezug genommen, sei es, dass ihr Einfluss auf ein Dichterwerk der fremden Literatur betont oder, was ja häufiger der Fall ist, die Art der Einwirkung des fremden Werkes auf das deutsche hervorgehoben wird oder dass der Parallelismus in der Entwicklung beider Literaturen aufgedeckt erscheint. Leixner ist ein zu besonnener Historiker und ein viel zu gediegener Ästhetiker, um hier den richtigen Standpunkt bei der Wertschätzung der heimischen Dichtung zu verlieren. Chauvinismus liegt ihm fern. „Gerecht allerwege" ist sein Wahlspruch. Und da er auch den Stand der Forschung und seine Vorgänger genau kennt, den Stoff allseitig beherrscht, zugleich ein Meister des Stils in dem Abwägen der Worte ist, so dass sein Urtheil nicht minder klar als scharf jede Zweideutigkeit ausschließt, ist es eigentlich nach dem Gesagten selbstverständlich, dass seine Literaturgeschichte ein gutes Buch, eine Art Hausbuch geworden ist.

Eines möchte ich noch hervorheben, da es ebenfalls dem Buche Freunde gewinnen kann. Leixner widmet der Literatur der unmittelbaren Gegenwart eine eingehendere Betrachtung, als sie vielleicht nach ihrem wahren poetischen Wert verdiente. Ich halte dies bei einem populären Werke für einen Vorzug. Die neueste Literatur (man denke nur an die französischen Romane und Dramen der Gegenwart) nimmt nach unserer ganzen jetzigen Richtung einen so umfangreichen Einfluss auf unser Denken und Fühlen, über sie sind eine Menge schädigender Modeurtheile im Umlauf, dass es wahrlich noth thut, dieselbe auf ihren Wert oder Unwert auch in einem Buche, wie das vorliegende, zu prüfen. W.

Digitized by Google

**Erläuterung und Würdigung deutscher Dichtungen** von Nadler. Bernburg 1883, Bacmeister. gr. 8. 434 S.

In sachlicher und methodischer Hinsicht ist das vorliegende Werk eine reinliche Arbeit. Die Einleitung, in welcher sich der Verfasser über ästhetische Bildung ausspricht und darüber, wie diese durch Zeichnen, Musik und Poesie in der Volksschule gepflegt werden kann, enthält so gesunde Anschauungen, dass man sich auch mit Interesse dem Haupttheile des Buches zuwendet: der Erläuterung und ästhetischen Würdigung von Hermann und Dorothea, Minna von Barnhelm, Wilhelm Tell und mehr als hundert epischen und lyrischen Gedichten. Den Referenten spricht dieser Theil darum an, weil „die Erläuterungen" zum Verständnis der Gedichte, besonders die Sacherklärungen, stramm gegeben sind, weil sich bei der „Betrachtung des poetischen Wertes" (sei es nur der poetischen Momente des Stoffes, oder der Schönheiten der Form) ein sicherer und fester Gang offenbart und alles einen philosophisch durchgebildeten Geist verräth. Dass die Gedichte nicht zur Grundlage einer bloßen Denkoperation genommen sind, würde Referent schießlich gar nicht als Vorzug erwähnen, wenn alle Commentare diese, man sollte glauben, selbstverständliche Eigenschaft besäßen. —r.

**Leitfaden zu einem methodischen Unterrichte in den weiblichen Handarbeiten.** Mit 23 Wandtafeln. Von Martin Godai, weil. Director der Mädchenübungsschule am städtischen Pädagogium. Preis des Leitfadens und der Wandtafeln 4,80 fl. Wien und Leipzig, Julius Klinkhardt.

Ein ganz eigenartiges Werk, welches wol verdient, eingehend besprochen zu werden, liegt da vor uns. Der „Leitfaden", zwar äußerst knapp, aber doch allgemein verständlich abgefasst, zeigt das in jeder Classe zu erreichende Lehrziel und deutet die beim Massenunterrichte anzuwendenden Handgriffe in militärisch kurzen Befehlen an. Die Wandtafeln, in der Größe von 47:64 cm, sind selbst am äußersten Ende eines Lehrzimmers noch deutlich zu erkennen, schmiegen sich genau dem Texte an und vergegenwärtigen das von der Lehrerin ein- oder mehreremale Gesagte und Vorgezeigte dauernd dem Auge des Kindes. Von mehreren Seiten wurde uns schon die Vorzüglichkeit dieses Lehrmittels gerühmt, und auch wir sind überzeugt, dass bei richtiger Anwendung beim Massenunterrichte recht erfreuliche Resultate mit Hilfe desselben erzielt werden müssen.

Noch wollen wir der Utensilien, welche den Gebrauch dieses Lehrmittels wesentlich fördern, und die durch die Verlagshandlung um den Preis von 3 fl. zu haben sind, Erwähnung thun. Dieselben bestehen in einem großen polirten Holzrahmen mit vorgezogenen Schnüren, 2 großen hölzernen Stricknadeln, einer großen Häkelnadel, einer ebensolchen Netznadel und Walze. Der Rahmen ist mit einer großen Anzahl gelber Nägel versehen, welche es ermöglichen, die Schnüre eng oder weit zu ziehen, je nachdem es augenblicklich benöthigt wird. An diesem Rahmen lassen sich nun die verschiedensten Arbeiten vorzeigen, als: alle Arten Nähstiche, Ausnähen des Netzes, Schlingstich, die den Kindern so schwer beizubringende Strickstoppe etc. Wir können daher Leitfaden und Wandtafeln, sowie die zugehörigen Utensilien jeder Mädchenschule zur Anschaffung bestens empfehlen. —e.

Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.

Digitized by Google

August. **Literaturblatt.** 1883.

**Beilage zum Paedagogium, V, 11.**

**Anleitung zu dem freien perspectivischen Zeichnen nach der Natur,** mit besonderer Rücksicht auf den Schulunterricht und zugleich für den Selbstunterricht. Von O. Gennerich, Geschichtsmaler und Gymnasial-Zeichenlehrer in Berlin. 116 Seiten Text und 7 Tafeln mit 97 Figuren. Berlin 1882, Winckelmann & Söhne.

In klarer und zutreffender Weise bespricht der Verfasser die verschiedenen Bestrebungen auf dem Gebiete dieses wichtigen und schwierigen Lehrgegenstandes und begründet seine auf einer vieljährigen Unterrichtspraxis beruhende Lehrmethode. Es ist ein Vergnügen, seinen gediegenen und überzeugenden Ausführungen zu folgen. Das Werk zerfällt in 2 Abtheilungen, von denen die erste die Drahtmodelle, die zweite die vollen Körper behandelt. Die vorgeführten Modellaufstellungen bieten eine Reihe charakteristischer, an Schwierigkeit allmählich wachsender, durchaus lehrreicher Beispiele. In den ausgewählten Aufgaben erscheinen 10 Modelle der ersten und 16 der zweiten Abtheilung verwendet, und zwar werden gleichzeitig Ansichten einer und derselben Modellaufstellung von verschiedenen Orten aus vorgeführt. Die Art und Weise der Erörterung der Beispiele ist in den ersten und in einigen der späteren Aufgaben mit größerer Ausführlichkeit, zum Theil geradezu in Gestalt des Vortrags, wie derselbe in der Schulclasse zu halten ist, gezeigt. Eine Reihe von Erfahrungen hinsichtlich der Praxis im Massenunterrichte, welche sonst nur nach vielfachen, oft verfehlten Versuchen gewonnen werden, treffliche Winke über die Vertheilung des Lehrstoffes, über die Beschaffenheit der Modelle und ihren rationellen Gebrauch, über Zeichenmaterialien u. s. w. erhöhen noch den Wert des Werkes. Die Figuren sind mit großer Sorgfalt, correct und sauber ausgeführt, und auch die Ausstattung ist zu loben. — Das Werk gehört unstreitig zu den besten seiner Art und ist besonders geeignet, zur Einigung über die Lehrmethode des behandelten Gegenstandes wesentlich beizutragen. Es sei daher allen Zeichenlehrern bestens empfohlen. J. E.

**Taschenbuch für das farbige Ornament** zum Schul- und Privatgebrauch. Von J. Häuselmann und R. Ringger. Zürich 1882, Orell Füssli & Co. Preis: 7 M.

Das Werkchen ist für die höhere Stufe des Elementar-Zeichenunterrichtes bestimmt und bietet auf 51 Blättern kleinen Formates (11 : 16 cm) 80 durchwegs schöne flachornamentale Motive aller wichtigen Stilarten in den bewährtesten Farbendiaden und Triaden. Die Reproduction der Muster ist durch knappe, doch genügende Bemerkungen und — soweit als nöthig — durch Einzeichnung von Theilpunkten oder Hilfslinien erleichtert; überdies ist der Sammlung eine kurze Anleitung zum Coloriren vorangestellt. Die Ausstattung lässt nichts, die Ausführung der Figuren — mit geringen Ausnahmen — wenig zu wünschen übrig. Der Preis ist im Verhältnis zu dem Gebotenen ein außerordentlich niedriger. — Das Werkchen verdient sowol hinsichtlich seiner durchaus löblichen Tendenz als auch hinsichtlich seiner Anlage und Durchführung mit Ehren genannt und der freundlichen Beachtung der Lehrerschaft wärmstens empfohlen zu werden. J. E.

**Bilder aus der Völkerkunde.** Von Dr. Michael Geistbeck. Mit 96 erläuternden Illustrationen. 160 S. Breslau 1883, Ferd. Hirt.

Eine Völkerkunde, wie die vorliegende, wird dem Schüler stets ein gutes Hilfsbuch sein, aber niemals ein Lehrbuch, und als solches will dieselbe, wie

Digitized by Google

uns dünkt, gar nicht angesehen werden. Als Privatlectüre zur Vervollständigung des geographischen, speciell völkerkundlichen Unterrichtes birgt das Buch manches recht Gute, das aus den vielen Quellwerken, die der Verfasser gewissenhaft angibt, mit weiser Auswahl zusammengestellt ist. Die einzelnen Capitel: Geistesleben, Gefühlsleben, Sprache und Schrift, Nahrungs- und Genussmittel, Kleidung und Schmuck, Wohnungen, Handel und Verkehr, geselliges Leben, Ehe- und Familienleben, Trauer und Todtencult, Rechtsverhältnisse, staatliche und gesellschaftliche Verhältnisse, Moralität und die Religionen der Völker sind nicht gleichmäßig vollständig behandelt; so hätten wir gerade in Bezug auf letztere eine weitere Ausführung, sei es auch auf Kosten früherer Abschnitte, gewünscht. Die Angabe der Quellen in Fußnoten ist eine sehr willkommene Beigabe, da hierdurch dem Leser Gelegenheit geboten wird, über Partien, in denen er sich genauer informiren will, im betreffenden Werke Weitläufigeres zu lesen. Die Ausstattung, insbesondere die zahlreichen, wol vielfach anderen Werken entnommenen Holzschnitte, verdienen alles Lob und ist daher wegen Inhalt und Form das Werkchen Lehrern und vorgeschritteneren Schülern bestens anzuempfehlen. C. R. R.

**Trampler's Mittelschul-Atlas.** Große Ausgabe. Wien 1883, Hof- und Staatsdruckerei. Preis: 3 fl. ö. W.

Den gegenwärtig an den österreichischen Mittelschulen im Gebrauch stehenden Atlanten von Kozenn und von Stieler tritt der vorliegende Atlas als Concurrent gegenüber. Er ist in zwei Ausgaben erschienen; die „große Ausgabe" enthält auch die Specialkarten von Österreich-Ungarn, die der Verfasser früher als „physikalischen Atlas der Monarchie" selbstständig herausgegeben hat und die im Literaturblatt des Pädagogiums (Band V, Nr. 4) bereits angezeigt worden sind. Trampler sucht in seinem Atlas die Wünsche und Anforderungen an einen Schulatlas zu verwerten, die vor ein paar Jahren der Wiener Verein „Realschule" in einer Reihe von Sitzungen gestellt hat. Er hat für seinen Atlas größeres Format gewählt, die physikalischen Verhältnisse in den Vordergrund gestellt, dem entsprechend nur dort das Flächencolorit angewendet, wo eine blos einförmige Umrandung, wie sie auf den meisten Karten genügt, nicht mehr ausreicht (z. B. Karte Deutsches Reich), ferner das Tiefland und Bergland in ähnlicher Weise, wie auf den Sydow'schen oder Hölzel'schen Schulwandkarten, bezeichnet, auch die Meerestiefe durch verschiedene Färbung angedeutet. Die gleiche Rücksichtnahme auf die im oben genannten Vereine gestellten Forderungen bemerkt man weiter auf den Karten, die der Kozenn'sche Atlas in einem Supplement bringen wird und bisher in Schulatlanten fehlten, also den Sprachen-, Cultur-, Dichtigkeitskarten etc., besonders aber auf den drei ersten Blättern, von denen das zweite die Terminologie, soweit sie die Oro- und Hydrographie und die horizontale Gliederung betrifft, in wirklich lehrreicher Weise an einem concreten der Natur entnommenen Beispiele darstellt. Dieses Blatt gefällt dem Referenten als eine gut durchdachte Neuerung besonders, weniger die auf Blatt 2 eingereihten „Charakterbilder", die auf kleinem Raume gezeichnet und noch dazu ungenügend colorirt wenig Wert haben; ebenso hätten auch die verschiedenen Manieren der Schraffirung an denselben Objecten dargestellt sein sollen, um in ihrer Eigenart und ihrer Wirkung aufs Auge erkannt zu werden. Solcher Ausstellungen gäbe es noch einige, auch was die Terraindarstellung auf einzelnen Blättern betrifft; wir müssen uns bei dem beschränkten Raum bescheiden, darauf hingewiesen zu haben, und berücksichtigen, dass das Werk in erster Auflage vorliegt. Ähnlich wie der Kozenn'sche Atlas ist der Trampler's sehr deutlich in der Schrift; auch beschränkt er sich darauf, nur ein Schulatlas und nicht wie etwa Stieler's Atlas zugleich ein Atlas für Zeitungsleser zu sein. Weniger Lob verdient die Farbengebung. Bei Tageslicht betrachtet treten die Farbenunterschiede auseinander, nicht so bei Lampenlicht; und doch wird der Atlas bei dieser Beleuchtung selbst in der Schule häufig gebraucht. Die Karte 42 erscheint von diesem Standpunkte besonders mangelhaft. Dem Nationalitätsprincipe, das jetzt die Welt beherrscht, ist — so meinen wir — ein zu großer Spielraum eingeräumt. Es ist das umso auffälliger,

Digitized by Google

als der Atlas Trampler's für österreichische Schulen bestimmt und in einer österreichischen Staatsanstalt verlegt ist. Auf Karte 8 z. B. sucht der Schüler Gesammtösterreich vergebens. Zudem kann eine in so kleinem Maßstabe gezeichnete Sprachenkarte Europas ja doch auf Genauigkeit keinen Anspruch erheben. W.

**Dr. Hermann Kluge,** Themata zu deutschen Aufsätzen und Vorträgen. Für höhere Lehranstalten. Dritte Auflage. Altenburg 1882, Bonde.

Seitdem Laas und in jüngster Zeit in beredter Weise auch Paul Klaucke dargethan, dass bei der Wahl deutscher Aufsätze für obere Classen höherer Schulen der encyklopädische Gesichtspunkt keineswegs maßgebend sein, geschweige denn vorherrschend zur Geltung gebracht werden dürfe, sind die Lehrer bestrebt, den deutschen Aufsatz vornehmlich in den Dienst einer tieferen Erkenntnis unserer drei großen Classiker Lessing, Schiller und Goethe zu stellen. Kluge kann von seinem Buche sagen, dass es diesen neuen Anschauungen Bahn gebrochen hat, ohne das Gute und Berechtigte der früheren Meinung über Bord geworfen zu haben. Denn es bleibt doch auch heute noch wahr, dass die sogenannten „allgemeinen" Themen für die Aneignung der rhetorischen Seite des Aufsatzes in mancher Hinsicht mehr Gelegenheit bieten als die rein literarischen. — Die literarischen Themen stellt Kluge zu Gruppen zusammen, deren Mittelpunkt das eine oder andere Werk oder der literarische Charakter eines hervorragenden Schriftstellers ist. So umfasst die „Nibelungengruppe" 27, die „Tellgruppe" und die „Gustav Freytaggruppe" je 12 Themen. Lessing, Goethe und Schiller sind in nicht weniger als 102 Aufsätzen Gegenstand intensiver Betrachtung, die sich nicht blos auf den Inhalt und den Charakter ihrer Werke, sondern auch auf ihre Biographien und ihre Stellung zu einander bezieht. Diese Vielseitigkeit in der Auffassung kennzeichnet auch die Themen „allgemeiner" Art. Es sind theils Beschreibungen und Schilderungen, in denen besonders der gemüthvolle Antheil des Menschen an der Natur betont ist, theils Vergleiche, theils philosophische Betrachtungen und Abhandlungen. Auch hier ist die dritte Auflage gegenüber der zweiten um eine ansehnliche Zahl Themen vermehrt worden. Die Themen aus der griechischen und römischen Geschichte und dem Zeitalter der Reformation sind dagegen unverändert beibehalten.

Was die Art der Behandlung betrifft, so schlägt Kluge, der sich ja durch seine vortreffliche Literaturgeschichte schon als erfahrener Schulmann bewährt hat, einen Mittelweg ein, der für ein Buch, das Schülern in die Hand gegeben werden soll, unstreitig der rechte Weg ist. Kluge gibt nämlich weder vollständig ausgearbeitete Dispositionen, noch stellt er den Stoff vollständig zusammen. Er streut Fragen ein, die den Schüler darauf führen, das betreffende Stoffgebiet nach bestimmten Richtungen, die für das Thema ergiebige Ausbeute versprechen, durchzudenken; er sammelt Citate, die zu Gedanken anregen können und das Thema von verschiedenen Seiten beleuchten. Wie die einzelnen Schüler auf Grund der Andeutungen des Kluge'schen Buches die Disposition ausarbeiten und das Gegebene verwerten, wird nach ihrer Individualität ganz verschieden sein: Sie haben an Kluge eine Hilfe und Stütze gefunden und ihre Selbstthätigkeit und Selbstständigkeit ist doch gewahrt. Ich glaube, dass ein Themenbuch, das für die Hand der Schüler bestimmt ist, keine andere Aufgabe lösen darf. W.

**Griechische Heldensagen.** Für die Jugend bearbeitet von J. C. Andrä. Zweite Auflage. 443 S. Kreuznach, Voigtländer.

Neben den Bearbeitungen der griechischen Heldensagen für die Jugend von Gustav Schwab, K. F. Becker und Niebuhr wird in Zukunft auch die von Andrä gern gelesen werden. Sie besitzt einen Schmuck, der auf die studirende Jugend eine besonders wirksame Anziehung auszuüben vermag: Sieben Farbendruckbilder und 21 in den Text gedruckte Holzschnitte nach antiken Wandgemälden, Reliefs und Vasenbildern. Abgesehen von dem Werte, den jede Veranschaulichung des Wortes an und für sich hat, besitzen diese Bilder einen

Digitized by Google

großen Reiz dadurch, dass sie, nach antiken Originalen gearbeitet, die Jugend ganz unmittelbar in die antike Auffassung der Sage hineinführen und sie außerdem an die Formensprache der antiken Kunst gewöhnen. — Der Verfasser, bekannt durch seine weit verbreiteten geschichtlichen Lehrbücher (Grundriss der Weltgeschichte, 15. Aufl. etc.), hat so ziemlich den gesammten Sagenstoff aufgenommen, der die Jugend interessirt oder sich durch ethischen Gehalt auszeichnet. Herakles, Theseus, der Argonautenzug, Ödipus und der Trojaner Krieg, sowie der Liebling der Jugend, Odysseus, sind natürlich am ausführlichsten behandelt. Die Erzählung hält sich ans Wesentliche, ist anmuthig, spannend, häufig schalkhaft und nie den Humor, der häufig schon im Stoffe liegt, verwischend. Wie seine Vorgänger hat auch Andrä es fürs Beste erachtet, den naiven Darstellungen der Alten zu folgen. Ich glaube, das Buch verdient, da es auch sehr nett ausgestattet ist, in die empfehlenswerte Weihnachtsliteratur aufgenommen zu werden. W.

**Jonas,** Musterstücke deutscher Prosa. 225 S. Berlin, Gärtner (Herzfelder).

Der Referent hat dem Buche gegenüber nur ein Bedenken: ob diese Sammlung wirklich einem Bedürfnisse entgegenkommt. Die im Gebrauch stehenden Lesebücher enthalten sammt und sonders neben einer Auswahl von Gedichten auch Musterstücke deutscher Prosa. Das vorliegende Buch enthält solche eigentlich doch nur für die oberste Classe. Sämmtliche Stücke — das lässt sich nicht leugnen — sind „Cabinetsstücke", classische Prosa, aber freilich auch so tief und zumeist philosophischer Natur, dass selbst wieder nur die besten Schüler der obersten Classe sie mit Verständnis und Interesse lesen werden. Als Schulbuch würden sich nach all dem die „Musterstücke" schwer, sehr schwer einbürgern. Das schließt natürlich nicht aus, dass das Studium des Buches gereifteren Schülern dringend empfohlen werden sollte, weil sie daraus für die Art der Gedankenentwickelung und Darstellung wirklich Mustergiltiges schöpfen können. —e—

**Brock,** Geschichtstabellen. Übersicht der Staats- und Culturgeschichte sowie der historischen Geographie. Berlin, Gärtner. Derselbe: Grundriss der Geschichte in pragmatischer Darstellung für die oberen Classen höherer Lehranstalten. (I. Theil: Das Alterthum.) Ebenda.

Die Geschichtstabellen Brocks leiden an einem großen Fehler: sie sind nur zu häufig nicht verlässlich. Der Abriss der historischen Geographie hat noch außerdem den Fehler, dass der Stil hier und da ganz abstrus ist. Selbst die Setzung der Interpunctionszeichen (Beistriche häufig statt Strichpunkten) trägt ihren Theil bei, ebenso die Manie des Verfassers, durch Einschaltungen gedrängt zu schreiben.

Bedeutend mehr Wert hat desselben Verfassers „alte Geschichte". Hier hat sich Brock an den herkömmlichen concisen Lehrbuchstil gehalten, auch ist das Buch in sachlicher Hinsicht genau durchgesehen. Für eine besonders erwähnenswerte Eigenthümlichkeit halte ich das Einschalten charakteristischer Citate aus den Werken der alten Schriftsteller und Redner und, wie dies auch im Titel zum Ausdruck gebracht ist, das scharfe Hervorheben des inneren Zusammenhanges der Begebenheiten. Hier verräth das Buch tüchtiges Studium. —r.

**Hoffmann,** Geschichtsauszug für die mittleren Classen höherer Lehranstalten. Berlin 1883, Schultze.

Wo sich Schüler Auszüge aus ihrem Lehrbuche zu Wiederholungszwecken nicht selbst anfertigen, mag man das vorliegende Heft gebrauchen. Gar manche Zahl und mancher Name wird freilich zuvor noch gestrichen werden müssen. Was nicht dem Gedächtnis eingeprägt werden muss, gehört eben nicht in einen Auszug. Für Schüler in den mittleren Classen dürfte auch manches Ereignis zu eingehend erzählt sein (Samniterkriege); anderes, wie die Bürgerkriege zur Zeit der sächsischen Kaiser und die großen Revolutionskriege ließen sich übersichtlicher ordnen. —r.

Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.

Digitized by Google

September. **Literaturblatt.** 1883.

**Beilage zum Paedagogium, V, 12.**

**Pädagogisches Jahrbuch 1882.** (Der Pädagogischen Jahrbücher fünfter Band.) Herausgegeben von der Wiener Pädagogischen Gesellschaft. 209 Seiten. Wien u. Leipzig 1883, Julius Klinkhardt. Preis: 3 M.

Die Wiener Pädagogische Gesellschaft hat bereits in ihren ersten vier Jahrbüchern rühmliche Beweise ihrer Thätigkeit, Einsicht und mannhaften Gesinnung gegeben, und ihre neueste Veröffentlichung steht den früheren ehrenvoll zur Seite, ja sie überragt dieselben, da den Herausgebern diesmal ein so großer Vorrath von Arbeiten zur Verfügung stand, dass sie eine besonders strenge Auswahl vorzunehmen genöthigt waren. Über die erste Abhandlung des vorliegenden Bandes: Biographie und Charakteristik von Dr. Friedrich Dittes — kann Referent nichts weiter sagen, als das der thatsächliche Inhalt derselben objectiv richtig ist; das Urtheil über seine Person muss er anderen anheimstellen. Es folgt eine Rede zur Pestalozzifeier von dem allzeit wackeren und gediegenen Dr. A. J. Pick, in welcher die Persönlichkeit und die Bedeutung des großen Pädagogen mit kurzen, kraftvollen Strichen geschildert, dann aber nachgewiesen wird, wie fern wir noch sind von der Verwirklichung seiner Ideale. Der dritte Artikel: Friedrich Fröbel und die Pädagogik des XIX. Jahrhunderts von Philipp Brunner ist eine präcise und gelungene Klarlegung der in Fröbels Gedankenkreis enthaltenen Beiträge zur Ausgestaltung des Bildungswesens. Der folgende Aufsatz: Die österreichischen Lehrertage und ihre Erfolge von Franz Tomberger bietet einen sehr zeitgemäßen und schätzbaren Rückblick auf die Bestrebungen der österreichischen Lehrerwelt seit 1867 und ein Stück Schulgeschichte von bleibendem Werte. Direct mit der Schulpraxis befassen sich die weiteren drei schönen Abhandlungen: Wie ist die Jugend für das politische Leben vorzubereiten? von A. Bruhns, Unser Stilunterricht von M. Neumann, Über Stoff und Methode des heimatkundlichen Unterrichtes von V. Pilecka. Die erstere von ihnen verdient wegen der großen Schwierigkeit des Themas und der sehr gründlichen Behandlung desselben noch besonders hervorgehoben zu werden; doch sind auch die beiden anderen recht wackere, für den praktischen Schulmann instructive Arbeiten. Nun folgen vier Referate über neue Werke zur speciellen Methodik des Unterrichtes, Referate, welche vermöge ihres gründlichen Eingehens in die betreffenden Fächer (Mineralogie, Physik, Zeichnen) selbst wieder zu lehrreichen methodischen Abhandlungen werden. Im dritten (letzten) Theile des Werkes werden die deutsch geschriebenen pädagogischen Zeitschriften Österreichs, ferner die pädagogischen Vereine in Österreich-Ungarn, endlich eine lange und gut geordnete Reihe von Thesen zu pädagogischen Themen vorgeführt, wie sie neuerdings in Lehrerkreisen aufgestellt worden sind; auch auf diese Partien des Jahrbuches ist offenbar großer Fleiß verwendet worden, und sie bieten eine Fülle lehrreichen Stoffes. Das ganze Buch ist ein beredtes Zeugnis von dem ernsten Streben und der tüchtigen Berufsbildung der Verfasser. Wenn es nun mit der Schule nicht vorwärts, vielleicht gar rückwärts geht, so wird die Verantwortung anderen Factoren zufallen. D.

**Englische Schüler-Bibliothek.** Herausgegeben von Dr. A. Wiemann, Rector zu Eilenburg. 13. Bändchen: Columbus by E. Cooper; 14. Bändchen: Stories for my Children by Knatchbull-Hugessen. Mit Verzeichnissen der Redensarten. Gotha 1882, Schloeßmann. Preis à 60 Pf.

Der Columbus von Cooper muss als ein in jeder Beziehung, sowol wegen seines interessanten, lehrreichen und leicht fasslichen Inhaltes, als wegen seines musterhaften Stiles und seiner einfachen Syntax für die englisch lernende

Digitized by Google

deutsche Jugend vorzüglich geeignetes Lesebuch bezeichnet werden. Dasselbe gilt im ganzen von den „Stories for my Children“. Doch dürften Erzählungen wie „The Rook-King“ als Kinderlectüre sich minder eignen, da der hier angeschlagene satirische Ton unserer ohnehin zur Blasirtheit neigenden Jugend kaum zuträglich sein möchte. Übrigens wünschten wir, dass den einzelnen Bändchen dieser höchst empfehlenswerten „Englischen Schüler-Bibliothek“ außer den Verzeichnissen der Redensarten auch Wörterverzeichnisse beigegeben wären, damit der Zweck dieser Bibliothek, dem Schüler ohne unmittelbare Hilfe des Lehrers eine nutzbringende Lectüre zu bieten, noch leichter und vollständiger erreicht würde. F. v. S.

**Englisches Lesebuch** für höhere Lehranstalten. Mit erläuternden Anmerkungen, Präparation, Wörterbuch, Aussprachebezeichnung. Von Dr. F. J. Wershoven und Rev. A. L. Becker. Zweite Auflage. 258 Seiten. Köthen 1881, Otto Schulze.

Ein im ganzen recht gutes Buch, welches unter Anleitung eines tüchtigen Lehrers den Schülern sehr förderlich werden kann. Anmerkungen und Questions wären bei einer noch größeren Anzahl von Lesestücken wünschenswert. In der historischen Abtheilung ist fast nur die griechische und die englische Geschichte berücksichtigt; etwas mehr Vielseitigkeit würde da von Nutzen sein. Dass unter den Dichtern Longfellow im Verhältnis zu allen anderen stark bevorzugt ist, dürfte weder aus allgemeinen Gründen, noch durch den besonderen Plan des Werkes zu rechtfertigen sein. Doch, wie gesagt, das Ganze ist ein recht brauchbares Werk und auch im Satze sehr sorgfältig controlirt, so dass sich nur wenige und noch dazu leicht erkennbare Druckfehler vorfinden. F. v. S.

**The english letter.** Englische Briefe zum besonderen Gebrauche für Töchterschulen und Erzieherinnen von Adolphine Töppe. Herausgegeben von Dr. H. Robolsky. 156 Seiten. Leipzig, Rengersche Buchhandlung (Gebhardt & Wilisch).

Dieses Werkchen ist nach demselben Plane gearbeitet wie La lettre française von derselben Verfasserin (s. Literaturblatt V, 9) und verdient im allgemeinen gleichen Beifall; doch ist in etlichen Redewendungen und grammatikalischen Einzelheiten die deutsche Verfasserin bemerkbar. F. v. S.

**Die Unterrichtsgrundsätze des Vereines deutscher Zeichenlehrer.** der Besprechung unterworfen durch Eduard Zeppenfeld, Zeichenlehrer der Realschule I. O. zu Elberfeld. 170 Seiten. Breslau 1882, E. Morgenstern. Preis: 2 M.

**Der Zeichenunterricht in den preussischen Lehrer-Seminaren und Volksschulen.** Ein offenes Wort zur Abwehr. Von E. Menard, königl. Seminarlehrer in Neuwied. 63 Seiten. Neuwied u. Leipzig 1882, L. Heuser. Preis: 80 Pf.

In neuester Zeit gibt sich allerwärts ein lebhaftes Interesse für den Volksschul-Zeichenunterricht kund. Insbesondere sind es die Lehrervereine und die pädagogischen Zeitschriften, welche, angeregt durch die fortwährend steigende Flut auf dem Gebiete der Zeichenliteratur, über Fragen der Methodik des Zeichenunterrichtes, über Beginn und Betrieb sowie über die Berechtigung gewisser Zweige dieses Gegenstandes u. s. w. viel häufiger und intensiver verhandeln als je zuvor. Dass sich über manche Frage ein mitunter heftiger Streit entspinnt, ist nicht zu verwundern, und es wird wol noch längere Zeit währen, bis in den interessirten Kreisen die wünschenswerte Klarheit und Einigkeit bezüglich der wichtigsten Unterrichtsgrundsätze dieser jungen Disciplin erzielt sein werden. Mitten in diesen Streit führen uns die vorliegenden zwei Schriften. Die erstere ist angreifender Natur; letztere hat vorwiegend den Zweck, ungerechtfertigte Angriffe, welche Herr Rademacher aus Solingen

Digitized by Google

in einem durch die Zeitschrift des Vereins deutscher Zeichenlehrer verbreiteten Vortrage über den Stand des Zeichenunterrichts in den preußischen Lehrer-Seminaren ausgesprochen hatte, abzuweisen. Herr Zeppenfeld beleuchtet allseitig und ausführlich die vom Vereine deutscher Zeichenlehrer herausgegebenen „Unterrichtsgrundsätze". Die Verfasser üben eine scharfe, gründliche und gut begründete Kritik, vermeiden auch hie und da die Ironie nicht, überschreiten jedoch nirgends die Grenzen des Anstandes. Sachliches und Persönliches erscheint aufs engste vermengt, was gerade keinen erhebenden Eindruck hervorbringt. Wenn man von den persönlichen Ausfällen, die ihre Spitze hauptsächlich gegen den Vorstand des deutschen Zeichenlehrervereins richten, absieht, so muss man anerkennen, dass die Verfasser den Gegenstand in nicht gewöhnlichem Grade beherrschen, auch viel Positives bieten und ungemein anregend wirken. Beide gestehen zu, dass der Zeichenunterricht einer sachgemäßen Reform nach pädagogischen Grundsätzen bedarf, warnen vor unklaren und einseitigen Bestrebungen und liefern in klar entwickelten Sätzen schätzbares Material zum Ausbaue dieser Disciplin. Letzteres gilt namentlich von dem erstgenannten Buche. — Da beide Schriften vorzüglich geeignet sind, vor Irreführungen zu bewahren und der Orientirung und sachlichen Klarstellung auf dem Gebiete des Zeichenunterrichts zu dienen, so kann man ihnen nur die weiteste Verbreitung wünschen. J. E.

**Assmann-Meyer,** Abriss der Geschichte des Alterthums. Ein Leitfaden für Gymnasien zur ersten Einführung in die Quellen. Braunschweig, Vieweg & Sohn.

Der Referent vermag unmöglich so sanguinisch zu denken wie der Herausgeber des Assmann'schen Leitfadens, der nichts Geringeres bezweckt, als die Schüler zu veranlassen, sich nicht blos den geschichtlichen Stoff einzuprägen, sondern sich jedesmal über denselben durch Lectüre der betreffenden Stellen im Originale weitere Aufklärung zu holen. Ein Schüler soll also z. B. nicht blos den letzten Krieg der Römer gegen Macedonien nach der im Buche gegebenen Darstellung studiren, sondern auch noch Livius 39. Buch, Capitel 23—28; 41. Buch, Capitel 22—24; 42. Buch, Capitel 11—13; 43. Buch, Capitel 7, 8; 44. Buch, Capitel 20, 21, 22, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42; 45. Buch, Capitel 35—41 im Urtext als Präparation für diesen einen Theil des Geschichtspensums einer Stunde lesen! Jetzt erst die Präparation nach den griechischen Autoren! Thukydides, Plutarch gehören übrigens gar nicht in die herkömmliche Schülerlectüre. Wäre nicht vollauf genug erreicht, wenn die Mehrzahl der Lehrer an den höheren Schulen, und wenn selbst nur einmal im Leben, so sich präparirt hätte? W.

**Grundriss der österreichischen Geschichte** mit besonderer Rücksicht auf Quellen- und Literaturkunde von Dr. F. Krones R. v. Marchland. Wien, Hölder. Lief. 2—4.*)

Was die „Deutsche Literaturgeschichte" von Gödeke für den Literarhistoriker, das ist der „Grundriss" von Krones für jeden, der sich eingehender mit österreichischer Geschichte beschäftigt: ein geradezu unentbehrliches Compendium, in welchem er die genaueste und reichste Information über alles, was bis zum Jahre 1882 über österr. Geschichte, und sei es auch in dem entlegensten Schulprogamm oder in einer Zeitschrift geschrieben worden, auf knappem Raume und übersichtlich zusammengestellt findet. Ein solches Buch ist nicht zur fortlaufenden Lectüre geschaffen, darum ist auch die formelle Seite hier Nebensache. Oft, und zwar je mehr sich die Darstellung der Gegenwart nähert, um so häufiger ähnelt es einem Excerpte oder Notizen, wie sie beim freien Vortrage als Unterstützung für das Gedächtnis zu Grunde gelegt werden. An manchen Stellen genügen Schlagwörter (siehe z. B. IV, S. 840). Man muss es Krones, der über eine Kenntnis der österr. Geschichtsliteratur verfügt, wie gegenwärtig kaum ein anderer Universitätslehrer Deutschlands und Österreichs, Dank wissen, dass

*) Siehe Pädagogium Jahrg. IV, Beibl. 1.

Digitized by Google

er sich der mühsamen Arbeit unterzogen hat, das, was er im Laufe eines langen Gelehrtenlebens gesammelt, zu sichten, um andern Forschern die Wege zu ebnen und ihnen zeitraubendes Nachsuchen zu ersparen. W.

**Kartenskizzen** für die Schulpraxis, entworfen von Dr. Friedr. Umlauft. Wien 1882. Hölzel.

Seit den letzten Geographentagen zu Berlin und Halle wird das freihändige Kartenentwerfen zum Zwecke dauernder Einprägung der Topographie und wichtigsten Elemente der physischen Geographie mit besonderem Eifer gepflegt. Man huldigt hiebei entweder der Methode von Kaufmann und Maser (geogr. Faustzeichnungen, Straßburg, Schultz & Cie.) oder, wie häufig in Österreich, der von Trampler, Knaust und Jarz empfohlenen Manier. In den oben genannten „Kartenskizzen" legt auch Umlauft eine Methode vor, deren Grundgedanke sich dahin angeben lässt, dass ein Meridian und ein Parallel gezogen wird, von deren Durchkreuzungspunkt aus mit Hilfe eines Centimeterlineales die für die Configuration des behandelten Gebietes charakteristischen Punkte bestimmt werden. Auf diese Weise ist die Feststellung der Distanzen — für den jugendlichen Zeichner ein schwieriges Stück Arbeit — nicht mehr ausschließlich dem Augenmaße überlassen und anderseits kein complicirtes Netz von Hilfslinien eingeführt, wie z. B. in den Dronke'schen Skizzen der Fall ist. Immerhin wird die Herstellung einer leidlichen Zeichnung noch genug Schwierigkeiten bereiten, so lange nämlich in solchen Skizzen nicht auch die Flusslinien, die Umrandungen der Küsten u. s. w. in scharf von einander gesonderte Theile zerlegt sind. Jedenfalls ist aber das Princip der Umlauft'schen Kartenskizzen eine Vervollkommnung der Methode von Kaufmann und Maser und so richtig, dass es beim Zeichnen beachtet werden sollte. —r.

**Lehrbuch der Geschichte** für die oberen Classen höherer Lehranstalten von Dr. Friedr. Hofmann, Director des Berlinischen Gymnasiums zum grauen Kloster. 1. Heft: Griechische Geschichte; 2. Heft: Römische Geschichte. Berlin 1882, Springer.

Dieses Lesebuch enthält vielfach weniger Memorirstoff als die in Österreich an Bürgerschulen gebrauchten Leitfäden und verweist zugleich die orientalische Geschichte ganz aus dem Geschichts-Unterrichte. Man kann in diesem Vorgange, soviel auch von mancher Seite dagegen gesprochen wird, nur ein gesundes Princip zur Geltung kommen sehen. Auch den Ballast von Zahlen wirft es über Bord, verlangt aber, dass der von unnützem, ja schädlichem Gedächtniskram erleichterte Lernstoff eingeprägt bleibe, so dass die Schüler am Schlusse des Schulcursus den gesammten Inhalt des Lehrbuches in ihrem Geiste gegenwärtig haben und bei einigem Interesse für die Geschichte das Gelernte auch nach dem Abgang von der Schule nicht wieder vergessen. Das von Hofmann vertretene Princip verdient gerade gegenwärtig Förderung und Betonung, da einerseits mit Recht über die Überbürdung der Schüler geklagt wird und anderseits im Geschichtsunterricht eine Strömung sich emporzuarbeiten sucht, die von den Schülern sogar Quellenlectüre im Urtexte verlangt. Wir denken, man könnte zufrieden sein, wenn alle Lehrer dieser Forderung entsprächen. —r.

Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.

Digitized by Google

# PAEDAGOGIUM.

## Monatsschrift

für

## Erziehung und Unterricht.

Herausgegeben

unter Mitwirkung hervorragender Paedagogen

von

**Dr. Friedrich Dittes.**

V. Jahrgang.

11. Heft, August 1883.

Leipzig

Verlag von Julius Klinkhardt.

## Inhalt des 11. Heftes.


Seite

Schule und Leben in ihren gegenseitigen Anforderungen. Von Dr. H. Keferstein-Hamburg . . . . . 647

Frauenbilder aus Pestalozzis Lebenskreis. Von H. Morf-Winterthur. (Fortsetzung) 673

Vorschläge zur Volksbildung. Von Franz Schlinkert-Wien . . . . . 689

Heinrich Schaumberger . . . . . 705

Christian Liebermann . . . . . 709

Literaturblatt: O. Geunerich, Anleitung zu dem freien perspectivischen Zeichnen nach der Natur. — J. Häuselmann und R. Ringger, Taschenbuch für das farbige Ornament. — Dr. Michael Geistbeck, Bilder aus der Völkerkunde. — Trampler's Mittelschul-Atlas. — Dr. Hermann Kluge, Themata zu deutschen Aufsätzen und Vorträgen. — J. C. Andrä, Griechische Heldensagen. — Jonas, Musterstücke deutscher Prosa. — Brock, Geschichtstabellen. — Hoffmann, Geschichtserzählungen für die mittleren Classen höherer Lehranstalten.



**Abonnements-Preis pro Quartal M. 2.25.**

Alle Buchhandlungen und Postanstalten nehmen Bestellungen an.



**Verlag von Julius Klinkhardt in Wien.**

# Leitfaden

zu

einem methodischen Unterricht

in den

# weiblichen Handarbeiten für Volks- und Bürgerschulen.

Von

**Martin Godei,**

weil. Director an der Mädchen-Übungsschule des städtischen Pädagogiums in Wien.

**Mit 23 Wandtafeln.**

In Papp-Carton. Preis des Leitfadens sammt Wandtafeln M. 9.60.

Laut Erlass des h. k. k. Ministeriums für Cultus und Unterricht vom 18. April 1881, Zahl 4934, können „Godei's Wandtafeln" beim Unterrichte in den weiblichen Handarbeiten an Volks- und Bürgerschulen gebraucht werden.

Die „freien pädagogischen Blätter" schreiben unterm 21. October 1882 darüber folgendes:

„Die als Lehrmittel beigegebenen Wandtafeln sind prachtvoll ausgeführt. Das Unternehmen wird sich mit Rücksicht auf die geltend gemachten und praktisch angewandten Grundsätze gewiss ehestens allseitige Würdigung erringen. Der Autor verficht die gute Sache des Massenunterrichtes in den „weiblichen Handarbeiten" und liefert in seinem Leitfaden einen ganz trefflichen, weil durchaus praktischen Wegweiser. Wir können dieses eigenartige Werk den Schulbehörden, sowie der gesammten Lehrerinnenwelt nur empfehlen."

Für die Sommerzeit empfehle folgendes in meinem Verlage erschienene Werkchen:

## Spiele für die Volksschule.

Herausgegeben
von
**Johannes Stangenberger.**
Vierte, verbesserte Auflage.
Preis 60 Pf.

Dieses Werkchen enthält über 100 verschiedene Spiele, darunter die ersten 24 mit Verschen und Kindermelodien, darauf folgen Pfandauslösungen, Vexier- oder Rätselfragen, Verschen aus Volksmunde, Turnunterricht mit Lehrplan (Übungen ohne u. mit Apparat), Leibesübungen f. Mädchen (Frei-, Hantel-, Balancierübungen). Anleitung zum Anlegen von Hausmuseen. Gartenfreuden der Jugend.

Leipzig. **Julius Klinkhardt.**

Verlag von B. F. Voigt in Weimar.

Der deutsche

## Handfertigkeitsunterricht

**in Theorie und Praxis.**
Ein Handbuch
über diese Lehrdisziplin f. Unterrichtsministerien, Staats- u. städtische Behörden, Schulvorstände, Direktoren von öffentlichen und Privatschulanstalten, Seminarien, Waisenhäusern, Rettungsanstalten etc., für Lehrervereine, sowie den deutschen Lehrerstand überhaupt, ferner für polytechnische Gewerbe- und gemeinnützige Vereine und alle Diejenigen, welche ein Interesse an der Volkserziehung haben.

Von
**Hugo Elm.**
Nebst einem Begleitwort von Emil v. Schenckendorff, Direktionsrat a. D. und Preuss. Landtagsabgeordnetem.

**1883. gr. 8. Geh. 4 Mrk. 50 Pfge.**
**Vorrätig in allen Buchhandlungen.**

## Pennerstorfer's „Lehrbuch der Geschichte" 2. Aufl. approbirt!

***Mit hohem k.k. Ministerial-Erlass vom 12. April 1883 Z. 6324 wurde zulässig erklärt:***

# Lehrbuch der Geschichte
## für Volks- und Bürgerschulen

von
**Ignaz Pennerstorfer.**
I.—III. Theil.
**= 2te vereinfachte Auflage. =**
Preis à 80 Pf.

Pennerstorfer's Lehrbuch, bei seinem Erscheinen von der Fachpresse und der Lehrerschaft freudig begrüsst, hat gleich nach der erfolgten ministeriellen Approbation so zahlreiche Einführungen erfahren, dass die 1. Auflage binnen Jahresfrist vergriffen war. Die vorliegende **2. Auflage** wurde stofflich reducirt, und konnte daher der Preis von **1 M. auf 80 Pf.** pro Theil ermässigt werden.

Freiexemplare behufs Durchsicht und event. Einführung stehen den Herren Directoren und Fachlehrern gern gratis und franco zu Diensten.

Armenbücher gewähre in liberalster Weise.

**Julius Klinkhardt**
Verlagsbuchhandlung
Wien I, Kohlmarkt No. 7.

## Zur gefl[illegible]en Beachtung.

Von dem vom hohen k. k. [illegible]um für Cultus und Unterricht approbierten

# Gindely'schen Lehrbuch der Geschichte

für

**Volks- und Bürgerschulen**

erschienen soeben folgende Ausgaben in neuen verbesserten Auflagen:

## a) Ausgabe für Knabenbürgerschulen

1. Heft mit 7 Karten in Farbendruck
2. „ „ 7 „ „ „
3. „ „ 6 „ „ „

## b) Ausgabe für Mädchenbürgerschulen

1. Heft mit 7 Karten in Farbendruck
2. „ „ 7 „ „ „
3. „ „ 6 „ „ „

Den verehrlichen Directionen von

**Knabenbürgerschulen,**
**Mädchenbürgerschulen,**
**6—8 classigen Volksschulen,**

sowie den **Herren Fachlehrern** und den

**Herren Mitgliedern der ständigen Ausschüsse**

stehen auf Verlangen Exemplare dieser neuen Ausgaben behufs Prüfung und eventueller Einführung gratis und franco zu Diensten.

Prag. **F. Tempsky,**
Verlagsbuchhandlung.

---

**Verlag von JULIUS KLINKHARDT in Leipzig u. Wien.**

Soeben erschien in zweiter Auflage:

# Mathematische Kurzweil.

300 Aufgaben, geistanregende Spiele, Kunststücke, Überraschungen, verfängliche Schlüsse, Scherze u. dgl. aus der Zahlen- und Formenlehre.

**Für jung und alt zur Unterhaltung und Belehrung**

von

## Louis Mittenzwey.

8. kartoniert. Preis 1 M. 50 Pf.

Diese mit über 150 Figuren ausgestattete Aufgabensammlung, welche fast durchgängig neue mathematische Kunststückchen und dergl. und zwar meistens in besserem Gewande bringt, wird gern zur Belustigung und Anregung in geselligen Kreisen benutzt werden.

---

**Pianinos**
**20 Mark monatlich**

**Weidenslaufer**
**Berlin, Dorotheen-Str. 88.**
Preiscourant kostet nichts.


Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.

Digitized by Google

Digitized by Google

UNIVERSITY OF MICHIGAN
3 9015 06978 1642

Digitized by Google